

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP
CAMPUS BAIXADA SANTISTA
CURSO: SERVIÇO SOCIAL**

ORIELSON JOSÉ DA CRUZ

**POLÍTICA DE COTAS NA UNIFESP CAMPUS BAIXADA SANTISTA:
DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO?**

**SANTOS/SP
2015**

ORIELSON JOSÉ DA CRUZ
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

**POLÍTICA DE COTAS NA UNIFESP CAMPUS BAIXADA SANTISTA:
DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO?**

Trabalho apresentado ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista, como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Serviço Social, sob a orientação da Prof. Dr.^a Tânia Maria Ramos de Godói Diniz.

SANTOS/SP
2015

C957p

Cruz, Orielson José da, 1986-
Política de cotas na UNIFESP campus Baixada
Santista: democratização do ensino. / Orielson José da
Cruz ; Orientador: Profª. Dra. Tânia Maria Ramos de
Godói Diniz. – Santos, 2015.
126 f.: 30 cm.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Federal de São Paulo - campus Baixada
Santista, Curso de Serviço Social, 2015.

1. Educação no Brasil. 2. Políticas de ações
afirmativas. 3. Política de cotas no ensino superior
público. 4. Santos-SP. I. Diniz, Tânia Maria Ramos de
Godói, Orientador. II. Título.

CDD 361.3

**POLÍTICA DE COTAS NA UNIFESP CAMPUS BAIXADA SANTISTA:
DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO?**

BANCA DE APRESENTAÇÃO PÚBLICA

Aprovação em: ____/____/____.

Agradeço primeiramente a Deus que me deu a vida e saúde que me permite ir em busca dos meus objetivos, e a minha mãe pelo cuidado, carinho e amor dado a mim e por acreditar nos meus sonhos e o principal, sonhar comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois foi quem me deu e está me dando forças para suportar a dor da saudade que sinto da minha mãe, por ter permitido sair do seu ventre e possibilitado a minha convivência com ela, a pessoa mais extraordinária que conheci e por ser o único que faz o impossível acontecer e me dá estímulo em continuar em busca dos meus objetivos.

Agradeço a minha mãe, Maria Ribeiro da Cruz, por ter me dado vida, por suas palavras acalentadoras, palavras amiga, uma mulher pronta para ajudar o próximo, que me ensinou a me tornar o ser humano que sou hoje, com seus exemplos, com sua dedicação incondicional aos filhos. Uma guerreira que mesmo nos momentos mais difíceis de sua vida não desanimou, sempre com sorriso no rosto e preocupada com todos. Em todo momento deixando de se preocupar com ela para se preocupar com a família. A senhora foi mais que uma mãe, foi uma amiga, meu porto seguro, minha confidente, um ser iluminado que irradiava luz por onde passava. Mãe eu te amo, ontem, hoje, amanhã e sempre. A saudade é enorme, invadindo-me a alma.

Agradeço a toda minha família. Meu pai Daniel José da Cruz, a quem respeito muito por tudo que lutou na vida, pela sua honestidade, por ser um homem trabalhador que criou seus quatro filhos com responsabilidade. Minhas irmãs Sueli, com suas palavras firmes, Rosenilda, uma criança no corpo de mulher, sensibilidade em pessoa e Marli, especialmente a esta última que cuidou de mim na infância e se tornou o pai e a mãe de nossa mãe durante os momentos difíceis que passamos juntos, a quem tenho a maior admiração. Meu cunhado, Carlos Eduardo, mais que um cunhado, um irmão, com um enorme coração. Ao meu sobrinho Carlos Eduardo, um menino no corpo de homem, por todos os momentos e poder aprender ainda criança a ser tio.

Meus agradecimentos às amigas que conquistei na Graduação, juntos desde o início desta trajetória acadêmica, dividindo as facilidades e dificuldades no transcorrer da Graduação, superando muitos desafios. Obrigado Heloisa Santos, Regina Barbosa, Roseli Caneloi e Sarah Moraes.

Meus sinceros agradecimentos a todas as docentes do curso de Serviço Social da UNIFESP campus Baixada Santista, por todo o aprendizado transmitido ao longo deste processo de formação. Em especial, a minha orientadora Tânia Maria Ramos de Godói Diniz, pela paciência e compreensão em todo o momento e pelas palavras de incentivo para a conclusão desta etapa, principalmente nos momentos de afastamento, a professora Terezinha Rodrigues, pelas palavras de confortantes e incentivadoras a concluir este trabalho. Muito obrigado!

*“Eu tenho um sonho de que meus quatro
filhinhos, um dia, viverão numa nação onde
não serão julgados pela cor de sua pele e
sim pelo conteúdo de seu caráter.”*

(Martin Luther King Jr.)

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso – TCC se caracterizou por analisar as Políticas de Ações Afirmativas, com foco especial à Política de Cotas. A Política de Ação Afirmativa surgiu com o objetivo de minimizar a desigualdade a qual parcela da população se vê submetida, sem o acesso igualitário aos setores da vida social (trabalho, educação, etc.), buscando minimizar os danos causados pela discriminação e desigualdade a que parcela da sociedade está submetida. Uma de suas modalidades é a Política de Cotas que busca a inserção de negros e pobres ao ensino superior. O IBGE em seu último censo mostra que mais da metade da população é de negros (pretos e pardos), contudo nas universidades este grupo se apresenta em minoria quando comparados aos brancos. As universidades públicas brasileiras buscaram algumas formas para aumentar o ingresso de estudantes negros no ensino superior anteriormente à Lei de cotas, que é o foco de análise deste TCC. Analisando a Lei de Cotas que foi criada para aumentar o ingresso da população de baixa renda, de índios e de negros no ensino público superior, promulgada no ano de 2012, e através dela analisar e verificar se o seu advento está colaborando para uma maior inserção dos negros nas universidades federais brasileiras. O presente trabalho tem como foco a compreensão desta política na UNIFESP – campus Baixada Santista procurando identificar os avanços ou não do acesso e da permanência na instituição dos negros por meio desta Lei. Percebeu-se através deste trabalho que o advento da Lei de Cotas trouxe avanços no que se refere o acesso de grupos discriminados no ensino superior, principalmente da população negra. No entanto, concluímos nesta pesquisa que há muito que se fazer para que o Brasil se torne um país em que todos os estudantes possam concorrer em igualdade de condições na educação, principalmente nos cursos de nível superior. Há necessidade de investimento na educação básica, fundamental e no ensino médio para que estudantes possam ter as mesmas oportunidades de ingresso no ensino superior.

Palavras-chave: Política de Ação Afirmativa, Política de Cotas, Lei de Cotas, Negros, Ensino Superior, UNIFESP.

ABSTRACT

This of course work Conclusion - TCC was characterized by analyzing the Affirmative Action Policy, with special focus on the Quota Policy. The Affirmative Action Policy was meant to minimize the inequality which part of the population finds himself submitted without equal access to sectors of social life (work, education, etc.), seeking to minimize the damage caused by discrimination and inequality that portion of society is submitted. One of its forms is the Quota Policy that seeks the inclusion of blacks and poor to higher education. The IBGE in its latest census shows that more than half of the population is black (black and brown), but in universities this group appears in the minority when compared to whites. Brazilian public universities sought some ways to increase the enrollment of black students in higher education before the quota law, which is the focus of this analysis TCC. Analyzing Quota Law which was created to enhance the entry of low-income population, Indians and blacks in public higher education, enacted in 2012, and through it to analyze and verify if its advent is contributing to greater integration of blacks in Brazilian federal universities. This paper focuses on the understanding of this policy at UNIFESP - campus lowland Santos trying to identify the progress or otherwise of the access and stay in the black institution through this Act. It is realized through this work that the advent of Quota Law brought progress as regards the access of discriminated groups in higher education, especially the black population. However, this research concluded that there is much to be done for Brazil to become a country in which all students can compete on equal terms in education, especially in higher level courses. There is need for investment in basic education, elementary and secondary education so that students can have the same entry opportunities in higher education.

Keywords: Affirmative Action Policy, Quota Policy Quota Law, Negros, Higher Education, UNIFESP.

LISTAS DE QUADROS E TABELAS

A. QUADROS

1. Valores por tipo de auxílio – PAPE em números 2014.....	108
--	-----

B. TABELAS

1. Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo a cor ou raça e os grupos de idade - Brasil – 2010.....	80
2. População residente, por cor ou raça, no Estado de São Paulo e na cidade de Santos – 2010.....	94
3. Total de Vagas campus São Paulo.....	97
4. Total de Vagas campus São Paulo e campus Baixada Santista.....	99
5. Total de Vagas campus Baixada Santista – Universal e Ações Afirmativas – Ano 2013.....	101
6. Total de Vagas campus Baixada Santista – Universal e Ações Afirmativas- Ano 2014.....	103
7. Total de Vagas campus Baixada Santista – Universal e Ações Afirmativas – Ano 2015.....	104

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AID	Agency for International Development
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ART.	Artigo
BICT-MAR	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia do Mar
BIG	Programa de Bolsas de Iniciação à Gestão
CAAP	Coordenadoria de Ações Afirmativa
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAIAC	Coordenadoria de Iniciação e Inclusão Acadêmica
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade
CEF	Conselho Federal de Educação
CEU	Casa dos Estudantes Universitários
CF	Constituição Federal
CN	Congresso Nacional
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONSU	Conselho Universitário
CR	Coeficiente de Rendimento
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
DEM	Democratas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPM	Escola Paulista de Medicina
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUB	Fundação Universidade de Brasília
GEIAA	Grupo de Estudos Institucional para Ações Afirmativas
GIAA	Grupo Institucional de Ações Afirmativas
GT	Grupo de Trabalho
GTEDEO	Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Trabalho, Emprego e Ocupação

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NAE	Núcleo de Apoio aos Estudantes
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Política de Assistência Estudantil
PAPE	Programa de Auxílio ao Estudante
PBP	Programa Bolsa Permanência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PL	Projeto de Lei
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPE	Projeto Principal de Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PROINICIAR	Programa de Iniciação Acadêmica
PROMISAES	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SADE	Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio

SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
SEPPIR	Secretaria Especial de Igualdade Racial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	United Nations Children's Fund
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO NO BRASIL	20
1.1 A história da Educação no Brasil: do descobrimento à 1ª República	20
1.2 Dados da condição da política educacional no Brasil	35
1.3 As discussões atuais sobre a democratização no acesso e na permanência na escola	43
CAPÍTULO II: A DISCUSSÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DAS COTAS NO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR	55
2.1 O ensino público no Brasil	55
2.2 A discussão das ações afirmativas e das cotas no cenário da educação brasileira	63
2.3 O debate sobre as ações afirmativas e as cotas: direito ou concessão?	70
CAPÍTULO III: A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA E AS COTAS NA UNIFESP E A REALIDADE NO CAMPUS BAIXADA SANTISTA	77
3.1 Políticas de ações afirmativas e das cotas nas universidades públicas brasileiras.	77
3.2 A Política de Ação Afirmativa e a Lei de Cotas na UNIFESP	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) busca analisar as Políticas de Ação Afirmativa na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) campus Baixada Santista, tendo como foco uma das expressões das ações afirmativas, a chamada Política de Cotas.

Analizando e contextualizando o processo histórico da educação no país, desde o Brasil Império até a atualidade com a criação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, observando nestas análises que alguns grupos são excluídos do processo educacional, entre estes grupos, destacamos os negros, aos quais se veem marcados pela exclusão não somente na educação, como também, em outras áreas da sociedade.

As ações afirmativas surgiram nos Estados Unidos da América, por meio de lutas de movimentos negros exigindo ações do Estado referentes à políticas de combate à discriminação sofrida pelos negros e a desigualdade racial. O surgimento destas políticas também veio para reparar os danos sofridos pelos negros ao longo da história, no processo de escravidão no qual sofreram por séculos. Conforme Pereira¹ (2009), a despeito de surgirem como políticas de ação afirmativa, elas estão num aspecto mais amplo e exemplar da sociedade, a questão social², e tendo como uma de suas expressões a questão racial.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último censo realizado em 2010, o Brasil tem uma população em que, “[...] 91 milhões se autodeclararam brancos (47,7%), 15 milhões pretos (7,6%), 82 milhões pardos (43,1%), 2 milhões amarelos (1,1%) e 817 mil indígenas (0,4%)” (IBGE, 2010).

¹ Jorge Alberto Saboya: professor adjunto da Faculdade de Serviço Social da UERJ (PEREIRA, 2012).

² “A *questão social* não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2011, p. 51).

Mas, o acesso ao ensino público superior no Brasil se dá de forma equitativa entre os grupos da população? Nas universidades brasileiras a participação dos estudantes considerados negros (pretos e pardos), encontra-se até o ano de 2012 num percentual ínfimo quando comparado ao número de pessoas que se autodeclararam negros (pretos e pardos) no país.

A presente pesquisa tem por finalidade expor como se dá o acesso e a permanência dos estudantes de grupos sub-representados (pobres, índios e principalmente negros) no ensino público superior, com ênfase na UNIFESP – campus Baixada Santista, buscando demonstrar com as análises de toda a bibliografia estudada (documentos pesquisados e textos lidos), se realmente o acesso destes grupos, especialmente de negros ao ensino superior com o advento da Lei de Cotas avançou e que ações estão sendo tomadas para que estes estudantes permaneçam na universidade.

A proposta por realizar tal pesquisa referente ao tema “Política de Cotas” também veio com o interesse de desvelar se tais políticas trouxeram avanços no que tange o ingresso de estudantes pobres e negros no ensino público superior e que, anteriormente às propostas lançadas como o REUNI e o PROUNI, por exemplo, dispuseram de uma forma para conseguir o ingresso aos cursos superiores tanto públicos quanto privados.

O interesse sobre o tema veio da minha trajetória escolar, em escola pública, na qual percorri com algumas dificuldades, semelhantes àquelas vividas por milhões de estudantes brasileiros, dificuldades que aparecem nas escolas precárias, com ensino de péssima qualidade, com professores despreparados, mal remunerados, entre outros. Estes são alguns dos desafios que o aluno da maioria das escolas públicas deve superar, e ao passo que avançamos nos níveis mais elevados do ensino, estes desafios se tornam cada vez maiores, expulsando parte dos estudantes, principalmente os estudantes negros e pobres da escola. Mesmo não sendo cotista, passei por diversas dificuldades por ser aluno de escola pública e conhecer um pouco da precariedade que se encontra o ensino público das escolas brasileiras.

Durante o ensino médio imaginava em poder ingressar numa universidade, porém, a trajetória que me aguardava era outra, e eu tinha certa consciência disso.

Pois, já foi uma “vitória” conseguir concluir o ensino médio sem precisar trabalhar para ajudar nas despesas da casa, e sabia que ao concluir o último ano do ensino médio, o próximo passo já esperado até por familiares seria o de ingressar no mercado de trabalho. Neste momento me encontrava despreparado e sem qualificação, o que isso significa? Significa que apenas trabalhos subalternos eram o que me esperava, e foi o que aconteceu, mas quis discorrer sobre parte da minha trajetória de vida, pois se mescla com a acadêmica para mostrar que não basta o estudante querer ingressar numa instituição de ensino superior, mas sim ter a oportunidade.

O presente trabalho se caracterizou por uma pesquisa documental e bibliográfica, por meio de livros, revistas, artigos, jornais, dissertações e teses, legislações, entre outros. O acesso a tais documentações foi efetuado com o auxílio da professora orientadora, em livraria e internet. Doravante, vale ressaltar a dificuldade em se obter documentações referentes aos estudantes cotistas dos cursos da UNIFESP, em especial, do campus Baixada Santista, foco do presente trabalho.

Primeiramente foi realizada uma coleta e pesquisa do material bibliográfico sobre o tema proposto, buscando uma maior aproximação teórica ao tema que forneceu a base para o prosseguimento do trabalho.

O presente trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo se subdivide em três seções. Na primeira seção traz um pouco do início da educação no Brasil, iniciando pela descoberta com os padres jesuítas com a sua atuação em conjunto com os interesses da coroa portuguesa, prosseguindo com a sua expulsão das terras de Portugal. Também busca mostrar e analisar quais as ações adotadas pelo Estado brasileiro quanto à educação do país, evidenciando o tensionamento entre parte dos estudiosos que almejavam uma educação laica com aqueles que desejavam uma educação com ensino religioso. A última seção do primeiro capítulo mostra algumas das políticas adotadas por parte do Estado brasileiro referentes ao acesso e permanência de estudantes pobres e negros no ensino público superior, expondo e discorrendo sobre os programas voltados para que estudantes pobres e negros ingressem numa universidade.

O segundo capítulo, constando também de três seções, expõe na sua primeira parte, a educação em todos os níveis de ensino dando ênfase para o ensino superior, foco central de todo o trabalho. Nesta seção é apresentada a política de ações afirmativas de forma mais detalhada, como sua origem no mundo e no Brasil e as suas características. Também é apresentada nesta seção a Lei Nº 12.711 - Lei de Cotas, destacando os incentivos de organismos internacionais para se efetivar políticas de inclusão de grupos que se encontram em maioria na população, mas em minoria nas universidades. Na seção 2 do segundo capítulo, trará as ações dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff quanto ao tema cotas, compreendendo que estes governos estão dentro de um contexto neoliberal. Ainda nesta seção será apresentada resumidamente a política de cotas em outras áreas. A última seção deste capítulo é dedicada a apresentar as falas de especialistas e da sociedade brasileira sobre a política de cotas. Quais suas opiniões? Considera as mesmas como um direito, algo positivo? Ou as consideram como algo negativo e prejudicial à educação?

O terceiro e último capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção apresenta-se o processo de implantação das políticas de cotas em algumas universidades públicas brasileiras, bem como, as políticas de assistência estudantil das mesmas a fim de possibilitar o entendimento das ações para a permanência do estudante na universidade. Também são exibidos dados do IBGE sobre a instrução da população brasileira segundo a cor autodeclarada, mostrando a diferença de instrução entre brancos e negros. Na parte final do presente TCC é exibida a história das políticas de cotas na UNIFESP, com foco no campus baixada santista, os debates pré-cotas, a sua instauração e por fim, são analisados os dados referentes às cotas na UNIFESP antes e após da criação da Lei nº 12.711, a fim de identificar se houve um avanço no que diz respeito ao acesso dos estudantes negros na instituição, e quais as políticas de assistência estudantil efetivadas na UNIFESP para que estes estudantes possam permanecer e concluir seus estudos.

CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO NO BRASIL

1.1 A história da Educação no Brasil: do descobrimento à 1ª República

A palavra educação etimologicamente tem origem latina no termo *educare* (significando a ação de instruir, guiar, formar) e; *e-ducere* (formada pela união do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar)), que significa o sentido de preparação do indivíduo para o mundo.

Muitos filósofos, estudiosos e intelectuais discorreram e discorrem ao longo dos séculos sobre o tema educação. Kant³ (1724-1804), por exemplo, destaca,

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e assim, guie toda a humana espécie a seu destino (KANT apud SOUSA, 2004).

Para Kant, apenas a educação fará o ser humano tornar-se humano. A educação não é estática, é sempre uma ação, um ato. As sociedades educam suas gerações, transmitindo os valores e conhecimentos que possuem de acordo com uma visão de mundo, de ser humano, de cultura e de sociedade. Desta forma, realiza-se a reprodução social, ou seja, a educação é um meio necessário à reprodução dos seres humanos em sociedade.

Sabe-se que a educação tem o poder tanto de doutrinar o indivíduo para uma causa, para um determinado grupo, entre outros, como também é conhecido que a educação pode voltar-se para a independência, a liberdade do ser humano, sua autonomia. O que ocorre em muitos casos é que os governos, por meio dos seus sistemas de ensino, utilizam a educação para manipular, excluir e selecionar os indivíduos daqueles que devem ter o acesso privilegiado aos mais altos graus e níveis educacionais.

³ Immanuel Kant, filósofo prussiano, nascido na cidade de Königsberg no ano de 1724. Entre suas principais obras se destacam: *Crítica da Razão Prática* (1788); *Crítica da Razão Pura* (1781) e; *Crítica da Faculdade de Julgar* (1793).

Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro, e também precursor de um modo diferente de pensar a educação, modo que ficou conhecido como Método Paulo Freire⁴. Vale ressaltar que este método foi e está sendo reproduzido por vários países ao redor do mundo (Finlândia, Coréia do Sul, entre outros), que veem nele uma forma adequada de se tratar a educação, o processo de aprendizagem. Desse modo, o autor destaca que: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). Para o autor o aprendizado é como uma via de mão dupla, o educador aprende ao ensinar enquanto que o educando ensina ao aprender (FREIRE, 1996).

Neste capítulo, abordaremos o processo inicial da história da educação no Brasil, desde sua descoberta, prosseguiremos mostrando algumas das ações que os diversos governos brasileiros se propuseram e se propõem frente à educação e finalizaremos expondo algumas das atitudes tomadas pelos governantes brasileiros, referente ao acesso e permanência na escola (em todos os níveis: fundamental, médio e superior). O presente estudo não tem o intuito de aprofundar por completo o tema devido a sua complexidade, com várias determinações e nuances. Procuraremos expor a construção histórica da educação, citando comentários de especialistas e estudiosos sobre o assunto e mostrando que desde a sua descoberta, grande parte da população brasileira (em especial, negros, índios e os pobres), se vê excluída do processo de aprendizagem no Brasil.

A educação no Brasil origina-se, após sua descoberta, com a chegada dos padres jesuítas ao país no ano de 1549, aos quais ficou incumbida a tarefa de educar o povo recém-descoberto. A Companhia de Jesus, movimento da Igreja Católica, criado para reagir à ascensão da Reforma Protestante⁵, iniciada pelo monge agostiniano Martinho Lutero (1486–1543), buscou expandir seus fiéis e com as descobertas de novas terras por Portugal, Espanha entre outras nações, aliou-se a estes países a fim de objetivar uma retomada de sua doutrina, onde poderiam propagar suas ideias “em duas frentes: através da educação das novas gerações, e

⁴ Nele, o educador, buscava no meio (local), no território, junto ao povo os saberes para o aprendizado. Ele esforçava-se por lecionar de acordo com as vivências do povo, com a realidade local, pois para ele o aprendizado não é feito apenas pelo professor e sim uma ligação entre docente e discente.

⁵ Movimento no qual eram contestadas as atitudes da Igreja Católica frente as suas ações, como por exemplo: vender indulgências (ou seja, pagar pelo perdão de seus pecados).

por meio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizados“ (PILETTI; PILETTI, 2013). Destarte, quando da descoberta do Brasil, como já exposto, a Igreja Católica vislumbrou uma possibilidade de propagar seu dogma e colaborar para que os portugueses conseguissem mais facilmente explorar os nativos. Abrindo caminho junto à educação no Brasil e com o respaldo dos colonizadores, a Igreja Católica passa a obter a hegemonia na oferta da instrução do povo residente na colônia. A educação proposta e ministrada pelos jesuítas não era uma educação voltada a atender o povo no sentido de uma emancipação (como do mesmo modo não o é na contemporaneidade a educação no Brasil), mas sim uma educação integrada aos interesses de Portugal, no intuito de facilitar a exploração do povo dominado pelo colonizador português. De acordo com Pianna (2009, p. 58): "Dessa forma, a Igreja Católica divulgava o cristianismo e a cultura europeia nos colégios e seminários dos jesuítas, atingindo com facilidade os objetivos da colonização portuguesa".

Percebe-se o cariz nada cativante e louvável da educação no Brasil neste momento, visto que a união da Igreja com a coroa portuguesa procurava única e exclusivamente uma forma mais amena de poder dominar o povo sem precisar usar para isso a força. Contudo, a coerção fora empregada em vários momentos da colonização. Para a Igreja, a aproximação com os portugueses foi motivada pelo fato de que naquele período o catolicismo perdia muitos de seus adeptos para uma doutrina recém-surgida – o protestantismo, e aliando-se aos portugueses, teria e teve a possibilidade de conquistar novos adeptos ao catolicismo, como podemos observar estes adeptos perduraram na história, pois, ainda hoje o Brasil é um país de maioria católica.

Criaram-se assim, escolas de primeiras letras nas quais eram ministradas aulas de gramática latina, português e também os costumes europeus. Ensinavam tanto os filhos dos senhores de engenho, os escravos e os índios, buscando educar ao modo da Igreja todas as camadas da população aqui estabelecidas.

No ensino secundário, com seus colégios e seminários, a Companhia de Jesus oferecia outros cursos: de Letras Humanas, Filosofia e o de Ciências. Depois de concluídos os estudos, o aluno formado teria a "opção" de continuar os estudos na Europa e/ou ingressar à igreja para se tornar parte do clero. Vale ressaltar que

somente os filhos dos senhores de engenho e dos representantes da coroa tinham condições de fazê-lo. Ou seja, o acesso à educação se dava apenas para um seleto grupo de pessoas, sendo importante frisar também que os filhos primogênitos e as mulheres eram “excluídos” da aprendizagem, os primeiros eram preparados para assumir o controle da família e dos negócios, já às mulheres não recebiam instrução, pois não se via a necessidade de aprendizado. Deste modo, vê-se que o ensino nunca fora voltado para as classes menos favorecidas, nem para grupos minoritários não hegemônicos.

Atualmente, os grupos que se veem excluídos da educação, especialmente do ensino superior são os pobres e os negros, assim, como no passado estavam excluídas as mulheres e os filhos primogênitos e os escravos.

As políticas sociais adotadas pela coroa (saúde, habitação, transporte, etc.) se interligavam, e não seria diferente com a educação na colônia, que estavam ligadas especialmente com a política econômica tendo neste momento como modelo, o agroexportador. Nele se extraía e exportava os produtos primários, buscando auferir lucros exorbitantes com o comércio destes produtos na Europa. À escola não se dava a importância devida, pois com relação aos meios e aprendizados visando à formação para o trabalho, a função dela era praticamente nula, já que o trabalho não necessitava de mão de obra especializada e este era realizado em grande parte pelos escravos vindos da África, aos quais não se via a necessidade de educar. Vê-se que neste período, a economia na colônia se assentava em bases às quais não era dado à escola o grau de importância para os trabalhos realizados na produção das mercadorias, pois não era necessário conhecimento para tais tarefas, ficando assim praticamente inexistente uma política educacional, pois:

Nesse período, o objetivo dos portugueses era exclusivamente explorar e usufruir de toda a riqueza deste País, mas sem se preocupar com a estruturação econômica, política e educacional do povo que residia no Brasil (PIANNA, 2009, p. 59).

Durante aproximadamente 200 anos, os jesuítas ficaram encarregados de gerir a educação na colônia. Contudo, em 1750, Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas de Portugal e suas terras, alegando que estes estavam contrários às políticas adotadas pelo governo

português, baseando-se também num controle do Estado sobre a educação, e com uma ideologia iluminista. Lançando no ano de 1759 um alvará de 28 de junho do presente ano, no qual afirmava que a educação em Portugal e seus domínios estava pobre e decadente, e como exposto, acusando os jesuítas de estarem agindo de forma análoga ao governo português, Pombal lançou mão de expulsá-los e ao mesmo tempo iniciou as chamadas aulas régias⁶. Sendo esta, a primeira tentativa do Estado no sentido de controlar a educação. Foi criada uma Diretoria de Estudos a fim de organizar a educação em Portugal e em seus domínios, no entanto, com sede em Portugal, o controle estava distante demais para ter efetividade no Brasil.

Da expulsão dos jesuítas até a chegada da família real ao Brasil, a educação passou por um momento de involução, pois a base montada durante os aproximadamente 200 anos da Igreja Católica fora posta em ruínas e nada parecido referente à educação fora posto em seu lugar. Com a corte já instalada no Brasil, o rei de Portugal, Dom João VI, criou vários estabelecimentos de ensino, do primário ao superior, porém a maioria não possuía o caráter acadêmico que atualmente existe, sendo cursos de baixa qualidade, não sendo ainda um ensino que atendesse de forma clara a educação do/para o povo. A principal preocupação do governo era a de formar as elites dirigentes do país, desta forma, priorizava o ensino superior, instituindo algumas regulamentações que permitiriam o acesso a elas, mas não com faculdades e sim com escolas de cursos superiores como: a Academia da Marinha (1808) e o curso de Cirurgia na Bahia também em 1808, entre outros. No entanto, como (VEIGA, 2009) cita em seu trabalho, em boa parte dos discursos, mostrava-se a escola como um importante instrumento para uma sociedade moderna, mas, não se tratava de outra coisa a não ser uma grande invenção imperial, “pois escravos e meninas eram impedidos de frequentar as cadeiras escolares.” (VEIGA, 2009, p. 59).

Para a presente autora, não podemos tomar negros por escravos, o que muitos estudiosos acabam fazendo, pois em estudos realizados pela mesma e também, por outros autores, foi possível encontrar listas de frequência de negros livres nas aulas e em alguns casos até mesmo de escravos. Todavia, a autora nos

⁶ “[...] Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a qualquer escola [...]” (CHAGAS apud PILETTI; PILETTI, 2013, p. 75).

mostra fatos, sem apontar outras nuances que contribuem para fazer do negro marginalizado tanto no processo educacional como na vida.

Destarte, a autora cita algo importante ao falar sobre a quem era destinada a escola no Brasil Império,

Como vemos adiante, em geral, famílias abastadas brancas buscavam meios próprios de educação de seus filhos, por sua vez o discurso civilizador destinava-se àqueles que na percepção das elites careciam de civilização (VEIGA, 2009, p. 59).

Em outras palavras, a escola pública, mais precária era especialmente destinada, aos pobres, mestiços e negros, devido principalmente ao preconceito e discriminação da elite branca em não enviar seus filhos à escola pública. Aos filhos da elite, estavam à disposição as escolas particulares e/ou as aulas realizadas em suas casas.

Neste período, o mundo passava por várias transformações, as quais afetaram em maior ou menor grau a educação, dentre estas transformações, destacam-se:

- a Revolução Industrial;
- e o desenvolvimento das ciências humanas.

Com o advento da Revolução Industrial, surgiu a classe dos proletários, estes com sua força de trabalho trocando-a por míseros salários. Não havia necessidade de mão de obra qualificada para empregar nos trabalhos fabris, e assim, não era necessário empregar esforços para uma educação de qualidade naquele momento.

Após a independência do Brasil em 1822, começou-se a discutir a importância de uma educação popular, no sentido de instruir o povo para que o Brasil se tornasse um país mais civilizado, ao passo que na Constituição de 1824, no seu artigo 179, inciso XXXII, estava posto que, a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos brasileiros. No entanto, percebe-se que esta gratuidade valia apenas para o ensino primário, vale ressaltar ainda que o governo não colocou em prática o presente artigo da Constituição, pois não criou escolas, e também não valorizou o ensino primário. O ensino primário foi praticamente relegado à própria sorte, pois:

Deixado ao encargo das províncias, o ensino primário era pouco difundido pelas seguintes razões, dentre elas: os orçamentos provinciais eram escassos; os escravos eram proibidos de frequentar a escola; o curso primário não era exigido para o ingresso no secundário (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 102).

Já o ensino secundário no período imperial, existia principalmente como preparatório ao ensino superior. O que permanecia, assim como no período colonial, eram várias aulas independentes, soltas umas das outras. O ensino superior era composto de escolas distantes entre si, que formavam apenas profissionais liberais.

No ano de 1834, com o Ato Adicional (Lei nº 16, de 12 de agosto), acarretou numa descentralização da instrução pública dando às Assembleias Provinciais algumas competências, entre elas:

Art. 10. Compete às mesmas Assembléias legislar:
 § 2º Sobre instrução publica e estabelecimentos proprios a promove-la, não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrucção que para o futuro forem creados por lei geral (BRASIL, 1834).

Como se vê, o direito de legislar dado às Assembleias Provinciais tinha restrição para alguns cursos. A partir de então, a União focou suas ações no ensino superior em todo o território, já na capital, focou em todos os níveis: primário, secundário e superior, deixando para que as províncias se encaregassem com relação ao ensino primário e secundário nas suas respectivas jurisdições. E de forma bastante deficiente as províncias foram criando os chamados liceus provinciais, que atuavam mais como um amontoado de aulas (que antes funcionavam isoladas), acomodadas num mesmo local, sem nenhuma estruturação. Enfim, a preocupação maior era a preparação do aluno para o ingresso no ensino superior, como já exposto anteriormente. Também as diferenças entre as regiões, bem como a falta de recursos destinados pelo governo central à educação nas províncias foram entraves ao desenvolvimento do ensino no período imperial.

Mesmo com os entraves impostos pelo governo central às províncias foram criados o Ateneu do Rio Grande do Norte e os liceus da Bahia e da Paraíba, e estes dois últimos criados respectivamente nos anos de 1835 e 1836, foram os primeiros a serem criados nas províncias, mesmo com a falta de recursos. Posteriormente, em 1837, foi criado na capital o Seminário de São Joaquim, futuramente chamado de

colégio Pedro II. Para ter ideia do caráter excludente e de discriminação a que se encontrava este estabelecimento, criado para atender a elite masculina, era: “Destinado exclusivamente ao sexo masculino, só seria aberto a meninas 88 anos após sua fundação, em pleno século XX” (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 105).

Este colégio gerido e organizado pela União dava ao formando o título de bacharel em Letras, e com isso, caso quisesse ingressar em qualquer outro curso de nível superior, não seria necessário realizar nenhum outro exame. Com um ensino regular seriado oferecido pelo colégio Pedro II e, em alguns casos esporádicos, por liceus provinciais e particulares, paralelamente atuava outro modelo, o de um ensino irregular ministrado pela maioria dos liceus provinciais e particulares, com exames parcelados⁷ e cursos que preparavam o aluno para seu ingresso no curso superior. Essa dualidade perdurou até a Primeira República.

Os sistemas irregulares de ensino mantidos pelas províncias e pelos estabelecimentos particulares se sobrepuseram ao colégio Pedro II (ensino regular e seriado), devido principalmente a própria legislação, pois, para ingressar no ensino superior o governo não exigia o ensino secundário, somente uma idade mínima e ser aprovado nos exames de parcelados. Com o passar dos anos até mesmo o colégio Pedro II passou a adotar esse método de ensino, ou seja, o colégio que antes serviu de padrão aos demais passou a ser mais um entre eles.

O ensino normal e o técnico-profissional também foram esquecidos pelo governo, sendo assim, praticamente inexistia a formação de professores. Piletti; Piletti (2013) explicitam, que aqueles professores que não tivessem capacitação e/ou aqueles que quisessem se aperfeiçoar e se atualizar academicamente, deveriam arcar com o próprio salário para se qualificar nas escolas das capitais.

Também o aspecto discriminatório do governo monárquico brasileiro transparecia nas suas leis, nas quais pessoas com doenças contagiosas e também os escravos não seriam admitidos nas escolas de instrução primária, como exposto no decreto-lei nº 1.331-A:

⁷ Consistia na realização de apenas, “um único exame em cada uma das matérias exigidas para o ingresso nos cursos superiores (os exames parcelados). [...] Deve-se considerar que a frequência às aulas não era obrigatória”. (Dallabrida, 2009, p. 185). E também Conhecidos como exames preparatórios. Neles, estudantes não matriculados em instituições oficiais de ensino poderiam obter certificados de estudo secundários reconhecidos pela União”. Ver em: <<http://www.cristianismo.org.br/his-br03.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.

§ Os escravos (BRASIL, 1854).

Este trato com grupos minoritários estava em consonância com o pensamento de vários cientistas mundiais da época, especialmente no que diz respeito à condição de raça⁸. Estes cientistas buscavam categorizar as coisas, inclusive os seres humanos. Os cientistas acreditavam que existia diferença entre as raças, e que a raça ariana era superior a todas as outras. Com esta atitude de ordenar os seres humanos por meio principalmente de sua cor, surge o que (BANTON apud QUEIROZ, 1979), descreve como: um processo de *racialização do mundo*. Ou seja, por meio de experimentos e crendo existir um grupo superior de humanos, os cientistas racializaram o mundo de acordo com o que os mesmos supunham serem superiores e inferiores.

O período conhecido como 1ª República, foi o período compreendido entre os anos de 1889 a 1930, no qual muito se questionou o modelo de educação adotado pelo Império, que consistia numa educação voltada para a elite (percebemos que até o momento todos os períodos do Brasil foram marcados por educação para os mais privilegiados), privilegiando-a, deixando de lado a educação popular. Iniciou-se assim uma discussão em torno de um novo modelo de Brasil, requerendo mudanças em todos os ramos da vida social brasileira – política, cultural, econômica, educacional e muitas outras. Para exemplificar, tem-se como um dos fatos que marcaram a época, a Semana de Arte Moderna de 1922, na qual artistas brasileiros buscavam renovar e promover uma cultura autenticamente nacional.

Educadores de todo o país se uniram em torno de uma proposta de reforma educacional, fase marcada por diversos debates em torno deste objetivo, pois para eles a sociedade seria transformada no momento em que também a educação fosse transformada. Alguns fatores principais foram essenciais para que estes ideais

⁸ O conceito de raça utilizado neste trabalho será o mesmo que foi utilizado por Bernardino, Santos e Silvério (2009, p. 215), “Para que não haja dúvidas ou mal-entendidos sobre o conceito de raça que estamos utilizando, ressaltamos que a raça não existe cientificamente, bem como não é uma realidade natural. Raça é uma construção social e não um conceito biológico. Desse modo, enfatizamos que, embora raça não exista cientificamente, ela existe socialmente”.

fossem discutidos pelos educadores, destaca-se: as reformas educacionais empenhadas pelos estados no passar dos idos de 1920 e a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Esta incentivou e colocou os educadores frente a frente no intuito de discutir as reformas e as doutrinas educacionais. O inquérito de 1926 fomentado pelo jornal O Estado de São Paulo e realizado pelo professor Fernando de Azevedo, fora também importantíssimo, pois reuniu, segundo Piletti; Piletti (2013, p. 167), “[...] depoimentos de numerosos educadores, procurou levantar problemas e soluções referentes a todos os graus e modalidade de ensino, indicando caminhos para a renovação educacional”.

Algumas das ideias deste inquérito serviram de apoio para as reformas efetuadas pelos estados, e após 1930 o governo federal também aceitou e levou adiante alguns dos entendimentos tirados deste inquérito.

A efervescência para mudanças no período foi derrubada pela conjuntura histórica do momento, que fizeram arrefecer o brado para um novo Brasil. Na Constituição de 1891, não houve grandes avanços no que tange à instrução pública, permanecendo praticamente inalterados o modelo de atribuições e competências herdadas do Império. O país se via marcado pela política chamada “café com leite” - em que paulistas e mineiros revezavam-se no poder; pela frustração nas eleições, estas sendo fraudadas com objetivo da permanência do mesmo grupo no poder; pela repressão aos trabalhadores; pela depressão econômica, devido à dependência do café, na qual fez o país entrar numa pesada crise, em especial no final da década de 1930; enfim, o país estava num momento de muita dificuldade e acontecimentos que não permitiram com que o objetivo de um novo Brasil fosse alcançado.

No âmbito educacional, a 1ª República manteve o sistema dual de ensino herdado do Império. A União mantendo e organizando o ensino para as elites, em especial o ensino superior e o ensino secundário na capital, e em vez de criar escolas em outros estados, fez o contrário, “fechou alguns estabelecimentos de nível secundário, como os cursos anexos às faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, fechados em 1896” (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 115). Já os estados que apesar de poderem instaurar escolas de todos os níveis, limitaram-se deficientemente nas escolas de níveis primário e profissional.

São Paulo foi pioneiro com sua reforma educacional, incutindo suas ações na área educacional pelo país. Implantando a Escola-Modelo, São Paulo, propunha uma nova ordem para a escola primária e uma preparação específica para os professores que nela atuavam⁹.

A 1ª República se configurou em matéria educacional, com um sistema dual de ensino: o ensino regular (Poder Executivo, legalmente autorizado pelo Poder Legislativo); e o de parcelados (por decretos do Poder Legislativo). A administração federal legislando sobre o ensino secundário fazia com que os estabelecimentos particulares e dos estados, se adequassem aos seus regulamentos, pois, o ensino secundário praticamente só existia para o ingresso ao ensino superior, visto que até mesmo a legislação que fundamentava o ensino superior era a mesma que fundamentava o ensino secundário. Desta forma, o ensino secundário tinha um cariz de ser uma espécie de preparatório ao superior. Algumas reformas se fizeram valer nos anos 1890 a 1925 referentes à educação, no entanto tais reformas sempre colocavam a educação secundária em segundo plano, como uma espécie de ensino preparatório ao ingresso nos estabelecimentos de ensino superior como já exposto, com exceção daquela reforma lançada pelo decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 cuja autoria é do então político Rivadavia Correa (criador do exame vestibular como nos moldes atuais), que propunha a libertação do ensino secundário como subalterno ao superior, não tendo prevalecido por muito tempo, pois em seguida, em 1915 outra reforma surgiu, que fez retornar o ensino secundário como subordinado ao superior.

A sociedade que se assentou o Brasil Império até a 1ª República, uma sociedade com os costumes europeus, e que tinha um caráter aristocrático, costumes estes, incorporados tanto pela elite, como também pela classe média, acarretou numa escola na qual não privilegiava para uma educação voltada ao trabalho, mas sim para uma educação voltada à ascensão social e para o não trabalho. Até o final dos anos 1920, quando a maioria da população ainda vivia no campo, isto correu bem, porém quando o país começou a se industrializar, iniciaram-

⁹ “O modelo formulado e disseminado era o do grupo escolar, em que assumiam grande relevo aspectos como a construção de prédios considerados apropriados para a finalidade educativa, o trabalho escolar apoiado no princípio da seriação e no destaque conferido aos métodos intuitivos; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, entre outros” (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 43).

se as reivindicações (em especial por parte da burguesia industrial) por uma escola que atendesse a demanda.

Enquanto a economia não fazia exigências à escola, no sentido de formar a mão de obra aos planos do mercado, a escola permaneceu em segundo plano. Mas, a partir do momento em que a política econômica com a crescente urbanização afetou diretamente o sistema educacional, necessitou-se da escola a preparação dos recursos humanos que ocupariam os postos de trabalho nos setores secundário e terciário do país. Deste modo, a escola começou a aparecer em primeiro plano, mas sempre para atender aos interesses do Capital e nunca da população.

Alguns estados procuraram ao longo da 1ª República (mais especificamente ao longo da década de 1920), reformar os seus sistemas de ensino primário e técnico-profissional, de acordo com ideais de uma educação popular, com base nas ideias de vários estudiosos, tais como: Rosseau – que atribuía à natureza humana como naturalmente boa em contraposição às ideias da época e que a educação negativa seria a única forma capaz de educar as crianças de forma ideal. Em seu livro Claudino e Nelson Piletti discorrem sobre o que seria a educação negativa e a positiva de Rousseau, segundo uma citação de Rousseau feita por Beatriz Cerizara¹⁰,

Chamo de educação negativa aquela que tem de a aperfeiçoar os órgãos, instrumentos dos nossos conhecimentos, e que prepara à razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, longe disso. Ela não traz virtudes, mas previne os vícios; ela não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela dispõe a criança de tudo o que possa levá-la ao verdadeiro quando ela está em condições de entendê-lo; e ao bem quando ela está em condições de amá-lo (apud CERIZARA, 1990, p. 100-101).

Já a educação positiva, para Rousseau seria aquela que formaria o espírito antes mesmo da idade e daria à criança o conhecimento dos deveres do homem (apud CERIZARA, 1990).

¹⁰ Doutora em Educação e autora de livros sobre educação (PILETTI; PILETTI, 2013).

Outra referência para as propostas de reforma do ensino em alguns estados brasileiros foram as ideias de John Dewey¹¹. Algumas de suas ideias podem ser encontradas no livro de Nelson e Claudino Piletti. Conforme consta na obra,

Na concepção e na prática de Dewey, a educação escolar não poderia ser dissociada da vida dos indivíduos e da sociedade, por isso a escola não poderia se restringir a um ensino repetitivo de verdades eternas e imutáveis que colocasse a competência acadêmica em primeiro lugar, mas, pelo contrário, deveria ser orientada pela busca dos saberes e competências que seriam necessários para a vida como cidadão numa sociedade democrática e em transformação constante (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 128).

A educação para Dewey deveria ser voltada para a autonomia da criança. Segundo Dewey, a disciplina e os conteúdos não devem ser impostos de forma verticalizada, o principal é a busca pela individualidade, realizando atividades livres de acordo com as experiências que cada um traz da vida (PILETTI; PILETTI, 2013).

Com isso, Dewey, dava grande importância para a história de vida de cada pessoa. Entendia a necessidade de a escola ser voltada para os alunos segundo suas histórias e não de forma rígida e autoritária.

As reformas estaduais da educação se ampararam ainda em outros estudiosos. Tais como Anton Makarenko¹², Karl Marx¹³ e Antonio Gramsci¹⁴.

- Anton Makarenko - suas ideias eram voltadas para uma educação coletiva, igualitária, solidária, participativa e comunitária, com vistas a superação do individualismo e da competição (PILETTI; PILETTI, 2013);

- Karl Marx – abaixo é exposta uma das posições de Marx sobre a educação que diz,

a educação é uma relação social que expressa a forma como os sujeitos sociais são preparados, preparam-se para viver e convivem em uma sociedade dada, a qual se encontra em um momento histórico que pode ser identificado como pertencente a determinado modo de produção,

¹¹ “Filósofo e pedagogo norte-americano [...] formulou um pensamento educacional que ainda tem muito a contribuir para a teoria e prática pedagógicas e que ficou conhecido como Escola Nova” (PILETTI; PILETTI, 2013 p. 125).

¹² “Anton Semiónovitch Makarenko, nasceu na região de Khárkov, Ucrânia, em 1º de março de 1888. [...] Filho de ferroviário, ainda jovem, de 1905 a 1914, lecionou em escolas primárias populares (PILETTI; PILETTI, 2013, p.142).

¹³ Filósofo alemão e revolucionário socialista escreveu diversos livros sobre o modo de produção capitalista.

¹⁴ Filósofo italiano e adepto das ideias de Marx. (PILETTI; PILETTI, 2013).

possibilitando a reprodução das relações sociais de produção e das forças produtivas (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 137).

Marx no *Manifesto do Partido Comunista*, expressa como uma das medidas a serem adotadas pelo Estado, “educação pública e gratuita de todas as crianças. [...] Combinação da educação com a produção material etc.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 58). Percebemos assim, que Marx defendia uma educação que se relacionasse com a produção de cada época específica.

- Antonio Gramsci – para Gramsci, “a escola deveria unificar a sua formação, de modo a abranger a educação tradicional com forte conteúdo teórico, literário, filosófico e científico com a formação para o trabalho prático” (GRAMSCI apud PILETTI; PILETTI, 2013, p. 138).

Ainda segundo Gramsci é essencial,

Uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2010, p. 106).

Desta forma, podemos inferir que ele faz uma crítica aos dois modelos de escola, uma para as elites, voltada à teoria, de caráter filosófico e outra para os trabalhadores de base técnica e voltada para a formação do contingente operário.

Todos se contrapondo ao modelo capitalista de educação. Como nos informa Piletti; Piletti (2013), a educação capitalista consiste em uma educação mantenedora de um trabalhador alienado, obediente ao que lhe é imposto, ou seja, um trabalhador subserviente ao capital. Relatam os autores ainda, que acarreta: “a divisão entre concepção e execução, entre trabalho intelectual e braçal, reduz o trabalhador às características de sua ocupação funcional, impedindo-o de realizar todas as suas potencialidades humanas” (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 135).

Estes e outros autores conceituados historicamente serviram de base como já citamos acima, para as reformas da educação em alguns estados brasileiros. Reformas que buscavam tornar mais eficientes os ensinos primário e técnico-profissional. Entre as reformas destacamos:

– a Reforma de Sampaio Dória em São Paulo (1920): se tratando de uma grande reforma, na qual falava da obrigatoriedade do ensino primário, bem como o ensino primário de dois anos e gratuito, entre outros tópicos;

– Reforma proposta por Anísio Teixeira na Bahia (1925): nesta reforma que se transformou na lei nº 1846 de 14 de agosto de 1925, é proposta uma grande reforma educacional, na qual impõe a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, e que o ensino no Estado da Bahia “tem por objetivo a educação física, intelectual e moral do indivíduo de modo a formar homens aptos para a vida em sociedade e cidadãos úteis a comunhão nacional” (BAHIA, 1925).

Destacamos ainda a Reforma proposta por Fernando de Azevedo no Distrito Federal, em 1928, como uma das principais do período, alcançando grande repercussão no meio acadêmico nacional. Fernando de Azevedo assumiu o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal entre 1927 – 1930, passando a assumir uma grande responsabilidade, a de reformar o ensino na capital, baseado em quatro princípios (PILETTI; PILETTI, 2013):

– a extensão do ensino: na qual buscava fazer uma escola que fosse acessível a todos em idade de frequentá-la. Para isso, propôs a redução do ensino primário para cinco anos, anteriormente era de sete anos; quando fosse ultrapassado o número de matrículas do prédio, manteria um sistema em dois turnos, entre outros;

– a articulação dos seus diferentes níveis e modalidades: procurando uma integração de todas as organizações de ensino do Distrito Federal num único plano;

– a adaptação ao meio: um modelo de escola para as três zonas encontradas na capital. A zona urbana, a zona rural e a zona marítima;

– e a adaptação às ideias modernas de educação: a escola deveria se inspirar nas ideias modernas, nos moldes da educação nova, sendo três modelos de escola – a escola única¹⁵, escola do trabalho¹⁶ e escola comunidade¹⁷ ou escola do trabalho em cooperação.

¹⁵ “Nas palavras do reformador, [...] A escola única, isto é, a escola constituída por todos os elementos da sociedade é a base da educação numa democracia social. Mas, como o Estado, para formação e desenvolvimento do espírito da democracia, tem interesse público nessa “educação inicial

Também o curso normal, aquele destinado a atender a formação de professores foi modificado atendendo as exigências da reforma, criando bibliotecas para os professores, dando prêmios, no intuito de estimular os mesmos, criando intercâmbios interestaduais e internacionais, etc.

Chega então a Revolução de 1930, fazendo com que todo o esforço para uma política de educação do Estado caísse por terra, transformando-se em políticas de governo, acarretando até hoje para que o Brasil pereça, não somente na área educacional, como também em muitas outras áreas, de uma política que não privilegie governos, mas o Estado e consequentemente a população, uma política que perdure no tempo e no espaço.

1.2 Dados da condição da política educacional no Brasil

A condição da educação no país deve ser visualizada de acordo com cada um dos momentos históricos, pois como política social, ela está inserida no interior do sistema capitalista, sendo o que podemos chamar metaforicamente de uma das raízes desta árvore (sistema), assim como a política de saúde, habitação, entre outras. Todas, de alguma forma, integradas entre si e dando suporte para esta gigantesca árvore, chamada capitalismo. Antes de falarmos sobre a educação em si e as ações governamentais frente a ela no decorrer dos anos, contextualizaremos

uniforme", obriga todos (daí o princípio de obrigatoriedade) a uma "formação inicial comum", e, como não pode obrigar, taxando o ensino (instituído como base comum), torna-o acessível a todos pela gratuidade. A educação inicial deve ser uma para todos (única), obrigatória e gratuita" (PROGRAMA PARA OS JARDINS DE INFÂNCIA E PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS, 1929, p. 7 apud PILETTI; PILETTI, 2013, p. 169).

¹⁶ "A sociedade da época, segundo Fernando de Azevedo, apoiava-se na organização do trabalho. E a escola, como sociedade em miniatura, não poderia deixar de fundar-se nas mesmas bases. Além de ser um meio de aprendizagem, o trabalho manual ensina a trabalhar, despertando e desenvolvendo o hábito e a técnica geral do trabalho" (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 169).

¹⁷ Para Fernando de Azevedo a escola comunidade seria: "viver em sociedade e a trabalhar em cooperação. O aluno não deve exercer a sua atividade isoladamente, mas, quando possível, em grupos, em que a realização e a responsabilidade de um trabalho sejam atribuídas a vários indivíduos, para se habituarem a agir em cooperação, afirmando a sua personalidade, com espírito de disciplina coordenador de esforços individuais" (PROGRAMA PARA OS JARDINS DE INFÂNCIA E PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS, 1929, p. 9 apud PILETTI; PILETTI, 2013, p. 170).

histórica e socioeconomicamente o mundo e, desta forma, visualizaremos a posição do país no contexto global.

O mundo atravessava uma crise econômica que chegou ao seu ápice com a quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, fazendo com que as economias de capitalismo mais avançado encaminhassem aos países dependentes os principais efeitos da crise. Crise esta, que devastou o mundo, dando os primeiros passos para o início da ascensão de regimes autoritários ao redor do planeta, como na Itália com Mussolini e na Alemanha com Adolf Hitler e que culminou com a 2ª Guerra Mundial.

Destarte, neste período, houve uma superprodução de café no país (principal produto da monocultura brasileira) que não encontrou mercado devido à crise que abateu o mundo. Seguiu-se a este fato uma grande queda no preço do café e, consequência disso, foi o país ter migrado seu capital investido para outros setores da economia. Assim, a indústria foi a grande beneficiária desta ação do Estado brasileiro.

O país agindo frente à crise que o abateu, buscou como exposto acima, nas suas divisas acumuladas durante décadas o motor que impulsionou a economia e fez com que o Brasil se desenvolvesse em plena vicissitude, pois,

Na época em que as exportações começaram a sofrer queda acentuada, a renda aplicada no setor agrícola responsável por essas exportações começou a ser desviada para a produção industrial voltada para o mercado interno (ROMANELLI, 2012, p. 50).

A economia brasileira mostrou uma dinamicidade impedindo que os efeitos da crise fossem maiores. A partir deste momento começaram as mudanças estruturais que marcaram o modelo do período correspondente – o modelo de substituição das importações. Momento em que o país volta sua atenção e busca estratégias junto ao mercado interno, criando e vendendo produtos internamente, desenvolvendo assim, sua área industrial.

Esta situação suscitou uma perda de poder por parte dos cafeicultores, os quais tiveram que contrabalançar sua “hegemonia” na economia brasileira com a classe burguesa industrial que emergia ascendentemente com a crise mundial.

Assim, foram reestruturados os aparelhos repressivos do Estado, e apoiados pela classe burguesa, veio a Revolução de 1930 (como exposto no último parágrafo do capítulo anterior), com a vitória do movimento tenentista¹⁸, quando Getúlio Vargas assume a presidência por meio de um golpe militar, alguns reformadores da educação que se apresentaram na década anterior, assumiram cargos de renome no cenário nacional na área educacional. Deste modo, tiveram a possibilidade de pôr em prática seus ideais, acarretando numa transformação da educação brasileira, como um sistema bem articulado. Sendo então, criado o Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados¹⁹, a partir daí o governo federal procurou se envolver mais nos problemas que atingem a educação, participando mais da efetividade do ensino coisa que anteriormente não fez; buscando unificar e integrar os sistemas estaduais isolados de ensino que estavam distantes e heterogêneos entre si; e criando formas para a promoção da relação federal com os demais sistemas de ensino, a fim de propor formas de intervenção mais eficazes.

Outro ponto importante na história da educação brasileira foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O país se encontrava num momento de muita discussão em torno dos vários problemas da nação, inclusive aqueles referentes à educação. A Associação Brasileira de Educação (ABE) promoveu uma Conferência e nela o governo fez um convite aos educadores, solicitando o apoio na criação de uma política de educação de caráter nacional. Alguns educadores formaram um grupo e atenderam à solicitação do governo. Esse grupo lançou então um manifesto no qual um dos temas mais polêmicos foi a instauração de um ensino laico e isso fez com que educadores católicos se opusessem a estes, dando início a debates acalorados naquele momento. O manifesto mostrava logo em suas primeiras linhas a importância da educação para os pioneiros e a urgência de uma reforma para compor a atualidade do país:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe

¹⁸ “Grupo de revolucionários radicais [...] liderada pela ala jovem das forças armadas, os “tenentes”, que se propunham lutar pela “regeneração nacional” e pela modernização em caráter mais amplo e profundo” (ROMANELLI, 2012, p. 52).

¹⁹ “A criação das Secretarias de Educação dos Estados, em lugar das antigas Diretorias-gerais de Instrução Pública, representou uma importante mudança conceitual, qual seja, a substituição de *instrução*, conceito restrito e limitado à transmissão de conhecimentos e ordens, por *educação*, conceito mais amplo e complexo, compreendendo a formação integral da pessoa a partir das suas próprias potencialidades” (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 173-174).

podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL – AO POVO E AO GOVERNO: MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Percebe-se logo de início o interesse em se ter uma educação voltada para um ensino mais completo, buscando na dialética entre educação e desenvolvimento uma qualidade maior do ensino brasileiro. Houve um embate entre os educadores católicos reivindicando a permanência obrigatória do ensino religioso nas escolas, e os representantes da educação nova com a concepção de que o ensino na sua totalidade deve ser laico, assim como hoje é o Estado brasileiro. Estes embates perduraram por algum tempo e em diversas Constituições ele aparece tanto no que favorece os educadores católicos quanto os educadores da Escola Nova.

Entre 1891 e 1934 a Constituição vigorou assegurando alguns direitos, tais como o que consta nos seus artigos:

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos (BRASIL, 1891).

Mas, a ala religiosa buscou com suas reivindicações uma posição para o ensino religioso nas escolas, ao passo que na Constituição de 1934 lograram algum êxito, pois nela apareceu o ensino religioso mesmo sendo de caráter não obrigatório:

Art. 153. O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

Após alguns embates, os educadores religiosos conseguiram fazer com que aparecesse na Constituição o ensino religioso, contudo o ensino era facultativo e não obrigatório. O Brasil passou por um período em que foram feitas Constituições quase que simultâneas, assim em 1937 veio mais uma Constituição alterando pouco o disposto no artigo 153 da Constituição de 1934. Citando na nova Constituição em seu artigo 183 que:

O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria de curso ordinario das escolas primarias, normaes e secundarias. Não poderá, porém, constituir objecto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsoria por parte dos alumnos (BRASIL, 1937).

Vemos que o ensino religioso foi alvo de muitos embates por parte dos educadores brasileiros, a exemplo do disposto na Constituição de 1891, ele foi retirado e retomado nas duas Constituições seguintes, 1934 e 1937. O movimento dos educadores católicos foi um movimento da própria Igreja, no intuito de não perder espaço para o Estado. O principal intuito do movimento renovador seguia no sentido de fazer da escola um direito de todos (ROMANELLI, 2012). Nas palavras de Romanelli (2012), os educadores entendiam que esse direito só poderia ser garantido, na sociedade de classes em que vivíamos, se o Estado assegurasse às camadas menos favorecidas o mínimo de educação compatível com o nível do desenvolvimento então alcançado.

A escola deveria ser acessível para todos: homens, mulheres, negros, enfim, os reformadores acreditavam que só numa escola laica, se poderia respeitar a individualidade.

Mas, o Estado também passou à sociedade civil e às indústrias a responsabilidade da educação dos brasileiros, como pode ser observado no artigo 129 da Constituição Federal de 1937, que diz, “é dever das industrias e dos syndicatos economicos crear, na esphera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operarios ou de seus associados”. (BRASIL, 1937). Ou seja, passou a obrigação de treinar os novos quadros técnicos de profissionais às indústrias. É outorgado pelo Estado o Decreto-Lei nº 4.048, do ano de 1942, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), estabelecimentos a serem mantidos e organizados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Posteriormente, no ano de 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), devendo ser criado e organizado pela Confederação Nacional do Comércio (CNC) (ROMANELLI, 2012).

Estes serviços de aprendizagem contribuíram muito para o treinamento dos operários para as empresas dos respectivos ramos de atuação. Como discorreremos em capítulos anteriores até certo momento não havia interesse do Estado Brasileiro

pela escola, como também não havia interesse dos empresários. Mas a partir do momento em que a indústria exigiu força de trabalho mais qualificada foi colocada a escola e o ensino em evidência.

Sendo a indústria e o comércio os responsáveis por esse treinamento, a efetividade e qualidade desta mão de obra seriam inquestionáveis, pois não desejariam profissionais mal treinados. Contudo, mais uma vez observamos o caráter excludente e seletivo desta proposta, pois este ensino profissionalizante era destinado apenas aos filhos de operários do comércio e da indústria que contribuíam com o governo de alguma forma, deixando aos menos favorecidos, as escolas de ensino de menor qualidade (ROMANELLI, 2012).

Desta forma, o Estado por meio do então ministro da Educação, Gustavo Capanema, em concordância com o presidente Getúlio Vargas, enfatizava em discursos a importância da adoção dessas medidas. Conforme aponta Romanelli (2012), para o então ministro, o ensino secundário se destinava a preparar as elites que conduziram e inculcaram nas massas atitudes e concepções que todos deveriam possuir, acarretando em algumas mudanças em todos os níveis de ensino.

No dia nove de abril de 1942, foi criado o Decreto-lei n. 4.244, intitulado como Lei Orgânica do Ensino Secundário, trazendo as diretrizes para este grau de ensino, em consonância com o discurso do ministro Capanema. Tal qual mostra o artigo primeiro que dispõe sobre as finalidades do ensino secundário:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevação, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO, 1942).

Durante a década de 1930, alguns consideravam os regimes fascistas e nazistas arrojados, diferentes do regime democrático que não conseguiu atingir os objetivos propostos para o período. Verifica-se esta tendência no exposto acima na lei orgânica, “consciência patriótica e humanística”. Estes regimes em auge na Europa naquele momento correspondiam exatamente a isso, um patriotismo exacerbado, culminando, como sabemos na Segunda Guerra Mundial.

Quanto à estruturação, o ensino secundário possuía dois ciclos: o 1º ciclo com um curso ginásial, com duração de quatro anos, aplicando aos adolescentes as bases dos dois ciclos, já no 2º ciclo existia dois cursos paralelos ambos com duração de três anos e destinados ao aprofundamento do curso ginásial – o curso clássico, no qual enfocava a área de filosofia, e o curso científico, como o próprio nome sugere, compreendendo especialmente as áreas de ciências. Dominando o quantitativo de alunos o curso científico “chegando a reunir cerca de 90% dos alunos do colegial” (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 187).

O ensino técnico-profissional fora relegado ao segundo plano durante o regime implantado por Getúlio Vargas. Privilegiava-se o ensino secundário em detrimento do ensino técnico-profissional, ou seja, o ensino secundário era destinado aos filhos da elite brasileira que buscavam após o término deste, o ingresso ao ensino superior, ao passo que o ensino técnico-profissional não tinha utilidade nenhuma no que tange o ingresso ao superior, pois de qualquer forma era necessário o ensino secundário para ingressar no ensino superior. Percebe-se assim, a quem realmente era destinado o curso técnico-profissional – aos menos privilegiados economicamente.

No dia 02 de janeiro de 1946, foram promulgadas simultaneamente a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal, ambas tendo sido elaboradas muito provavelmente durante a permanência de Getúlio Vargas no poder central (ROMANELLI, 2012).

Na lei orgânica do ensino primário constavam algumas finalidades como podemos observar no artigo 1º da respectiva lei:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandecam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (BRASIL, 1946).

O curso primário tinha duração de 5 anos, sendo 4 anos de primário elementar e 1 ano de primário complementar e também era destinado a adolescentes e adultos por meio do ensino primário supletivo. Havia uma articulação

entre o ensino primário e outros níveis de ensino, tanto no que se refere aos cursos de ensino técnico-profissional como também ao ginásial.

Para o ensino normal, a finalidade era a de formar professores; habilitar os administradores escolares e o desenvolvimento e a propagação de técnicas referentes à educação da infância. O curso normal possuía dois ciclos e tinha uma duração total de sete anos, sendo que quatro anos formava-se como regente de ensino primário e os três anos posteriores diplomava-se professor de nível primário (ROMANELLI, 2012).

Entre os anos de 1945 a 1964, pós Estado Novo, o país viveu um relampejo de democracia, onde várias organizações que representavam setores sociais conseguiram atuar “livremente”. A dificuldade que a camada menos favorecida da população tinha em participar da vida social do país devido às desigualdades sociais e raciais (distribuição de renda e propriedade da terra, por exemplo) foi uma das situações que restringiram a população nesta pseudodemocracia, em comparação com o regime anterior a 1945 e o posterior a 1964.

Alguns avanços na educação foram conseguidos, como o ensino técnico-profissional conseguindo a sua equiparação ao ensino secundário. Contudo, na prática, geralmente isto não se concretizava. No ano de 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tanto discutida no Congresso Nacional, visto que demorou 13 anos para que fosse promulgada. As discussões foram em torno de muitas circunstâncias, naquela altura, houve um aumento significativo na demanda escolar e isso acarretou muitas discussões, em especial sobre a escola ser pública e gratuita, “pois naquele momento a maioria dos estabelecimentos de ensino era particular, não tendo condições de acessá-los, a maior parte do povo brasileiro” (Grifo nosso).

Mesmo com uma nova Constituição lançada no ano de 1946, com traços mais democráticos, especialmente na área educacional, o sistema de ensino permaneceu muito parecido ao do período anterior, a era Vargas, modificando somente em 1961 com a criação da LDBEN.

A Constituição de 1946 trouxe alguns avanços com relação à educação. Nela, consta que a educação é um direito de todos. O ensino primário como obrigatório e

gratuito, opondo-se à Carta Magna de 1937, que trazia em seu texto sobre a educação que esta deveria ser paga caso não fosse comprovada a condição de baixa renda, uma mensalidade módica. O ensino religioso obrigatório foi mantido, contudo de acordo com a religião declarada pelo aluno. Algumas campanhas foram organizadas nas quais influíram no aumento do número de matrículas no sistema de ensino brasileiro,

Dentre as principais campanhas do período, Valnir Chagas (1980: 59) menciona as seguintes: a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), a de Erradicação do Analfabetismo, a de Educação de Adultos, a de Educação Rural, a de Educação do Surdo, a de Reabilitação dos Deficientes Visuais, a de Merenda Escolar e a de Material de Ensino (CHAGAS apud PILETTI; PILETTI, 2013, p. 193).

Estas campanhas não serão detalhadas neste trabalho, acrescentadas para o registro de que foram de certo modo importantes para o desenvolvimento da educação nacional. Observamos a dificuldade em tratar a educação de forma que as camadas menos favorecidas tivessem as mesmas condições dos privilegiados. Quais atitudes foram tomadas pelo governo brasileiro quanto ao acesso à educação? E quanto à permanência? Pois, muitos jovens por diversos motivos abandonavam e ainda hoje abandonam os estudos, seja para trabalhar e ajudar sua família, seja por falta de recursos para prosseguir os estudos, etc. Muitos pesquisadores, estudiosos, enfim buscaram respostas a estas e outras questões referentes ao ensino, como veremos adiante.

1.3 As discussões atuais sobre a democratização no acesso e na permanência na escola

O acesso e a permanência na escola são sempre fatores que prejudicam e afetam o ensino como um todo, porque muitas crianças, jovens e adultos sem condições ou tendo que contribuir para o sustento da família, muitas vezes desde a tenra infância, acabam deixando a educação, em segundo plano.

A política educacional consiste em uma das políticas sociais e assim como outras, possui um palco de lutas muito intenso devido aos vários interesses dos grupos que se contrapõem e que, muitas vezes, não permitem um olhar diferenciado para com a educação de todos. Atitudes que atingem a qualidade do ensino, pois, a educação deve possibilitar o acesso e a permanência de todos no mesmo pé de igualdade. Porque, para muitos o processo de exclusão começa no momento que iniciam a jornada escolar. Após essa explanação falaremos sobre o processo histórico de discussão das políticas de cotas.

Durante o decorrer da década de 1950, o movimento estudantil reivindica reformas de caráter relevante para o sistema educacional. Uma das lutas era a criação de novas universidades públicas que se vinculassem às classes populares, buscando a diminuição da desigualdade social no ensino superior. Para a União Nacional dos Estudantes (UNE), todos os sistemas de ensino do setor privado deveriam ser substituídos. Essa postura do movimento estudantil o aproximou da Igreja Católica, por meio do seu núcleo da juventude, aproximação que de certa forma foi importante nas lutas contra o regime militar. No entanto, em 1961, fora criada uma lei com uma base conservadora e privatista forte.

No dia 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024. Todas as legislações anteriores atendiam cada uma apenas um grau de ensino, ou seja, focalizadas e específicas, ao passo que na LDBEN o atendimento teve um caráter mais amplo, tendo sido a primeira tentativa do governo no intuito de legislar sobre todos os campos do ensino com uma única lei (PILETTI; PILETTI, 2013).

Foram muitas posições díspares com relação à lei, contrárias e a favor da mesma. Para que uma lei tenha efetividade não basta apenas ser promulgada, é preciso que ela esteja integrada com toda a gama dos outros projetos societários vigentes. Nas palavras de Romanelli (2012, p. 185), “os efeitos de uma lei de educação, como de qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas”.

A lei 4.024 trouxe em seu corpo posições que acarretavam numa legislação que posta em prática dificilmente funcionaria conforme o exposto. Quanto aos fins da respectiva lei, encontramos:

Art. 1º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a- a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b- o respeito à dignidade e as liberdades fundamentais do homem;
- c- o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d- o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e- o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f- a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g- a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe e raça (BRASIL, 1961).

Todos esses intentos são adotados universalmente com relação à educação, pois, da maneira que é descrito conseguem atingir diversas realidades, sendo bastante amplo. Contudo, são intuitos genéricos que possuem mínima objetividade e se torna vago, devido a não ter outras regulamentações para poder efetivar tais medidas.

O acesso e a permanência na escola fora tratado na lei 4.024 de forma bastante limitada, para não dizer com certo descaso por parte do poder público. No artigo 27 propõe-se a obrigatoriedade do ensino primário, deixando o Estado tranquilo em se justificar para o não acesso à escola, pois como consta no artigo 30 da lei, que especifica em parágrafo único, os casos em que a obrigatoriedade do ensino poderá ser deixada de lado, tais como: pai ou responsável, comprovadamente pobre; insuficiência de escolas; matrículas encerradas; doença ou anomalia grave da criança (ROMANELLI, 2012).

Observa-se que a lei desobriga o Estado de: dar condição mínima às famílias para que possam manter seus filhos na escola; fornecer escola numa quantidade que atenda a todos sem distinção; não limite de vagas nas escolas; e que toda criança independente de sua saúde possa frequentar a escola.

Constata-se a quase nulidade de preocupação do Estado brasileiro relativa à educação, especialmente, nos trechos acima expostos da LDBEN, pois:

Se atentarmos para o fato de que, na época, a maioria da população ativa da nação ganhava um salário que não era suficiente para a simples sobrevivência; que a parte não ativa da população adulta, assim o era por

causa do desemprego e constituía um contingente superior à população ativa; que a economia de subsistência geradora de um estado de pobreza crônico ocupava a maior parte do território nacional e, finalmente, que, segundo dados do censo escolar de 1964 (portanto de 3 anos depois da vigência da lei), nesse ano, 33,7% das pessoas de 7 a 14 anos não frequentavam escolas, em sua maioria por falta destas, a conclusão a que se pode chegar, quanto ao artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases, é que os poderes públicos simplesmente resolveram oficializar uma situação anormal existente, sem se darem o cuidado de corrigi-la ou pelo menos atenuá-la (ROMANELLI, 2012, p. 187).

O que a autora evidencia é que o governo da época não se mostrou preocupado com a classe menos favorecida, pois permitir e não dar condições para que as crianças tenham acesso e permaneçam nas salas de aula, é um descaso sem igual para com o futuro do país e de sua população.

Estruturalmente falando, o ensino manteve o caráter anterior: ensino pré-primário; ensino primário; ensino médio; e ensino superior. A lei possibilitou pela primeira vez que os Estados colocassem em seus cursos disciplinas optativas, contudo numa quantidade mínima e tudo com o aval do Conselho Federal de Educação (CEF). Segundo Romanelli (2012), na prática, os currículos se mantiveram, pois os recursos de que os Estados dispunham eram insuficientes para que pudessem aderir a novas disciplinas. No ensino secundário, o CEF propôs quatro modelos de currículos, que na realidade assemelhavam-se entre si.

Abarcando a obrigatoriedade do poder público e dando à iniciativa privada, a liberdade em ministrar a educação em todos os graus de ensino, forneceu ao poder privado o direito de representação de forma igual nos Conselhos Estaduais de Educação e também no Federal. Este acontecimento é de suma importância, pois estes Conselhos eram os locais que se deliberavam as diretrizes da educação, bem como a distribuição das verbas.

O setor privado conseguiu impor-se ao público. O governo não fornecia recursos para educação que atendessem a um contingente grande da população. Colocou no artigo 95 da lei, que a União dispensaria sua ajuda financeira aos estabelecimentos de ensino, tanto públicos quanto particulares, para a compra, construção e reforma de prédios e locais de ensino. Romanelli (2012), destaca, que como poderia fornecer recursos à iniciativa privada, um país que mal conseguia atender as escolas públicas. Assim, verifica-se neste jogo de forças que a iniciativa

privada conseguiu tirar proveito do momento em que o país vivia para favorecer poucos em detrimento de muitos.

A partir dos anos de 1950 com a entrada maciça das multinacionais, abriram-se e criaram-se novas demandas ocupacionais, que não mais eram preenchidas pelas escolas e universidades. Ou seja, os interesses econômicos e sociais não mais condiziam com os interesses educacionais, ocorrendo um choque de interesses. Para atender aos anseios da nova demanda educacional reivindicada, especialmente, pelos donos do capital (interno e externo), ocorreram os acordos MEC-Usaid, por meio de apoio financeiro e assistência técnica da Agency for International Development (AID)²⁰. As crises no campo educacional foram os pretextos que justificavam a necessidade de cooperação (ROMANELLI, 2012). De fato, o governo brasileiro pouco fez para o acesso e a permanência na escola durante o regime militar.

No início dos anos 1980, foi lançado no México, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE)²¹, tendo sofrido várias mudanças no decorrer do período devido às diversas crises políticas e econômicas (CASTRO, 2008). Nas novas medidas a serem adotadas pelos países assinantes do projeto, ficou evidente a preocupação na garantia de oportunidades de educação aos excluídos, tendo como temática de igualdade de oportunidades, a equidade. O desafio agora é o de garantir a equidade nas oportunidades educacionais e ampliar o acesso a um ensino de qualidade, especialmente aos menos favorecidos e excluídos (pobres, negros, índios etc.).

Sabemos que a renda influencia e muito no acesso e na permanência de estudantes nas escolas e este era o principal público-alvo do PPE, segundo pesquisas, verifica-se a importância de se criar programas e políticas voltadas para

²⁰ “A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) é um órgão independente do governo federal dos EUA responsável por programas de assistência econômica e humanitária em todo o mundo”. Disponível em: < <http://portuguese.brazil.usembassy.gov/usaid.html> >. Acesso em: 15 nov. 2015.

²¹ “[...] resultado de uma declaração de intenções, assinada pelos ministros de Educação da América Latina e Caribe [...] apresentava como metas a alcançar até 2000, os seguintes objetivos: assegurar o acesso à escola, antes de 1999, a todas as crianças em idade escolar e oferecer-lhes uma educação mínima de oito a dez anos; acabar com o analfabetismo antes do século XX; ampliar a oferta educativa para jovens e adultos; e melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educativos” (CASTRO, 2008, p. 96).

as classes menos favorecidas, e nelas os negros estão bem representados, conforme exposto pelos dados do United Nations Children's Fund (UNICEF) sobre a Infância e Adolescência no Brasil, revelando que 535 mil crianças de 7 a 14 anos estão fora da escola e destas, 330 mil são negras. Ainda de acordo com o UNICEF:

O Brasil tem 21 milhões de adolescentes, com idade entre 12 e 17 anos. De cada 100 estudantes que entram no ensino fundamental, apenas 59 terminam a 8ª série e apenas 40, o ensino médio. A evasão escolar e a falta às aulas ocorrem por diferentes razões, incluindo violência e gravidez na adolescência (UNICEF, 2010).

O impacto destes e outros números junto à população carente, com maiores dificuldades em permanecer na escola, demandaram, por parte do governo, atitudes buscando “reverter” esta situação.

Depois de muitas críticas recebidas sobre a forma como se dava o acesso ao ensino superior, por meio do Exame Nacional dos Cursos, mais conhecido como Provão, que vigorava desde 1911, devido ao uso de seus resultados como propaganda em muitas instituições de ensino superior privada, o Ministério da Educação (MEC), criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), facultativo para os alunos concluintes do ensino médio. Conforme consta no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2015), “o ENEM foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade nesse nível de escolaridade²²”.

O ENEM foi implantado inicialmente com o intuito como exposto, de avaliar os estudantes concluintes do ensino médio, no entanto, também foi a possibilidade de após sua consolidação se ter um processo de ingresso ao ensino superior diferente do exame vestibular. Abaixo se destaca as principais características deste novo processo:

Os alunos da terceira série do ensino médio poderiam se inscrever nesse exame, realizado no mesmo dia em todo o país, nas capitais dos estados e nas principais cidades do interior. O conteúdo do exame era o do ensino médio, em provas elaboradas de modo que se favorecessem a interdisciplinaridade e a aplicação prática, sem privilégio da memorização (CUNHA, 2003, p. 44).

²² Texto encontrado em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 12 out. 2015.

Com o passar dos anos o ENEM torna-se além de um exame para avaliar os concluintes do ensino médio, também um exame para o ingresso na educação superior.

O ENEM pode ser considerado como o início do processo que ofereceu um acesso maior à população nos cursos de nível superior (privado e público). Pois, por meio dele durante o governo Lula, foram instituídos programas que favoreceram políticas na área educacional que podemos chamar de afirmativas, que falaremos na sequência.

O Brasil, assim como outros países latino-americanos, em acordos realizados junto a agências mundiais de desenvolvimento, tais como: UNICEF; Banco Mundial e Organização das Nações Unidas (ONU); buscou a instauração de reformas no campo educacional, todas em consonância com a perspectiva neoliberal, em especial, a partir da década de 1990. Castro (2008, p. 92-95) discorre sobre alguns dos pontos principais destas reformas:

- A redução do gasto público na educação;
- A descentralização;
- A focalização.

Quanto à redução do gasto público, segundo a autora, o governo buscou na privatização do ensino, diminuir o déficit das contas públicas e, concomitantemente, não deixando de ofertar os serviços. Como a autora explicita, a expansão do ensino superior se deve, em grande parte, ao setor privado (CASTRO, 2008). Tanto na graduação quanto na pós-graduação o setor privado já ultrapassou o público.

Segundo a autora, a esta expansão não se coaduna um acréscimo da qualidade do ensino, dada a tendência mercenária da institucionalização e do funcionamento de grande parte desses cursos (CASTRO, 2008). A maior parte deles corresponde aos Master in Business Administration (MBAS) e especializações, cursos (*lato senso*) voltados para o aprimoramento profissional, com critérios mais transigentes quanto à seleção e aprovação. Nestes cursos, o interesse maior é o aperfeiçoamento para realocação ou manutenção no mercado de trabalho.

Para efetivar a redução dos gastos públicos e imprimir meios para que estudantes, especialmente de baixa renda, conseguissem acessar o ensino superior e nele permanecer, o Estado brasileiro deu início a algumas reformas. Com isso, no ano de 2005 foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O PROUNI é um programa que:

[...] tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005)²³.

O programa isenta de alguns impostos as instituições de ensino superior que aderirem a ele, bem como faz o pagamento das mensalidades (tanto integrais, quanto parciais de 50% e 25%).

Destaca o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que na verdade as instituições de ensino superior privadas, segundo o artigo 150, inciso VI, alínea c, e o artigo 195, § 7º, da Constituição Federal, usufruíram de isenções fiscais, em que não havia nenhuma fiscalização do Poder Público (BRASIL, 2007).

Ainda segundo o PDE,

Até 2004, as instituições sem fins lucrativos concediam bolsas de estudo, mas eram elas que definiam os beneficiários, os cursos, o número de bolsas e os descontos concedidos. Resultado: raramente era concedida uma bolsa integral e quase nunca em curso de alta demanda (BRASIL, 2007).

Desta forma, verifica-se que estas isenções não ocasionavam num crescimento do acesso ao ensino superior. Para isso, surge o PROUNI, que obrigou as instituições de ensino superior privadas a ofertarem bolsas de estudos, equivalente aos alunos pagantes por curso e turno (BRASIL, 2007).

Para acessar a bolsa de estudo integral, é necessário ser brasileiro, não possuir diploma de curso superior e a renda familiar mensal per capita não exceder o valor de até um salário-mínimo e meio. Segundo a mesma lei, para que sejam concedidas as bolsas parciais de 50% e 25% (BRASIL, 2005). Além dos critérios anteriormente aludidos, a renda per capita não pode exceder o valor de até três

²³ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298>. Acesso em: 12 out. 2015.

salários-mínimos (Idem). Além destes requisitos para o ingresso, o estudante terá que ter realizado o ENEM.

Outro programa criado com o objetivo de atender às exigências dos órgãos mundiais foi o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) criado no final do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), pela lei nº 10.260 de 2001, que o sistematiza (BRASIL, 2001). É um programa destinado a concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos não gratuitos e com avaliação positiva junto ao MEC. Após concluir o curso, o aluno já formado restitui o governo com juros bem menores que os do mercado. Este programa visa o acesso e à permanência de estudantes nos ensinos profissionais, técnico-profissionais, na graduação e na pós-graduação (mestrado e doutorado).

Durante o decorrer dos anos buscou-se mais reformulações referentes ao ENEM. No ano de 2009, o MEC apresenta uma proposta de reformulação do ENEM. Assim, a partir desta proposta de reformulação:

[...] tornou possível a utilização da nota deste exame, a partir de sua edição referente ao ano de 2009, como parâmetro único na seleção de candidatos para ingresso nas instituições públicas de educação superior. A proposta tem como principais objetivos ampliar a democratização do acesso às vagas públicas do ensino superior, possibilitar uma maior mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA)²⁴.

Destarte, por intermédio da Portaria nº 2, de 26 de janeiro de 2010 foi instituído o Sistema de Seleção Unificada (SISU), sendo criado para que por meio do ENEM, os estudantes possam ingressar nas universidades públicas, e como exposto acima, buscando a democratização do acesso às instituições públicas de nível superior do país. A portaria em questão foi instituída, especialmente, para o primeiro ano do programa, posteriormente no ano de 2012, pela Portaria nº 21, de 05 de novembro, foi instituído em caráter definitivo o SISU.

No Capítulo I – Das Disposições Gerais, no seu artigo 2º, parágrafo 1º, consta que:

§ 1º O processo de seleção dos estudantes para as vagas disponibilizadas por meio do SisU é autônomo em relação àqueles realizados no âmbito das

²⁴ Leia mais em: <<http://sisugestao.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 out. 2015.

instituições de ensino superior, e será efetuado exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem (BRASIL, 2012).

A criação do SISU²⁵ possibilitou que as Universidades públicas federais utilizassem a nota do ENEM para ingresso de estudantes ao ensino público superior, de forma parcial (com o ENEM somando-se ao vestibular tradicional da universidade) ou exclusivamente pela nota do ENEM. De acordo com o professor e ex-ministro da Educação, José Henrique Paim (2014), deve ser reconhecido o impacto das políticas de acesso à educação superior e técnica, remetendo no maior número de pessoas cursando faculdade ou escola técnica²⁶. Exposto esta assertiva, afirma também que o ENEM é o responsável para a entrada mais democrática na educação, motivo pelo qual a cada ano o número de inscritos ultrapassa os anos anteriores.

Este programa que permite que várias universidades utilizem de forma parcial ou total a nota do ENEM possibilitou a abertura para mais jovens que antes não teriam a oportunidade de estarem numa universidade pública de qualidade, pois é este modo de seleção,

[...] que permite ao participante concorrer a vagas em universidades públicas. Criado em 2010, o Sisu ofereceu, no primeiro semestre daquele ano, 47.913 vagas. Em 2014, também no primeiro semestre, foram 171.401 vagas – um crescimento de 258%. Além de dispensar os vestibulares, ele torna o acesso à universidade mais democrático (PAIM, 2014).

Nas palavras do autor, o ENEM vem juntamente com outros programas, como o SISU e também a Lei de Cotas, que falaremos mais adiante, colaborar para a ampliação do acesso e de uma maior equidade na educação superior.

Outro marco no processo educacional superior no país foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), estabelecido pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e foi criado com o intuito de dar condições às universidades federais de ampliar o acesso e a permanência no ensino superior. O Plano de Desenvolvimento da Educação

²⁵ Ver mais sobre processo e os critérios de adesão das universidades ao programa na Portaria Normativa nº 21, Capítulo II – Da Adesão das Instituições Públicas e Gratuitas de Ensino Superior. Disponível em: <<http://sisugestao.mec.gov.br/doc/portaria.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.

²⁶ Ver matéria completa em: <<http://noticias.uol.com.br/opiniao/coluna/2014/07/02/enem-e-sisu-democratizaram-acesso-ao-ensino-superior.htm>>. Acesso em: 18 out. 2015.

(PDE), lançado em 2007, traz em seu corpo o REUNI como uma das ações a serem materializadas para o desenvolvimento do ensino como um todo no país.

De acordo com o PDE 2007, entre os objetivos do REUNI estão: o aumento das vagas e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. Destaca ainda o PDE que,

O REUNI permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública. O desdobramento necessário dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil que, inclusive, dê sustentação à adoção de políticas afirmativas²⁷ (BRASIL, 2007).

Conforme consta neste trecho do presente documento, o REUNI traria uma maior sustentação à adoção das políticas de ação afirmativa, porém, ainda hoje, muito se discute, não tanto no que se refere ao acesso e permanência, mas, sobretudo no tocante ao modo como está ocorrendo este processo de reestruturação das universidades federais.

No ano de 2008, no dia 29 de dezembro, foi regulamentado pelo Decreto nº 7.234, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com a missão de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. (PNAES, 2008). Objetivamente, o PNAES,

[...] apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão²⁸. O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (PNAES, 2008).

Este programa considera a nova demanda que se apresenta nas universidades públicas, oriundas cada vez mais das camadas populares e antes excluídas das melhores instituições de ensino. Desta forma, busca atender a estes alunos para que possam concluir seu ensino. Vale lembrar que a própria instituição de ensino efetivará o programa e acompanhará e avaliará o mesmo. O programa

²⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

²⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 17 out. 2015.

tem como critério de seleção o perfil socioeconômico do estudante, entre outros, específicos a cada instituição de ensino.

Buscamos não nos alongar tanto nos diversos programas existentes sobre acesso e permanência, e apresentamos aqueles que consideramos mais amplos.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre as políticas do governo brasileiro para o acesso e a permanência dos grupos menos favorecidos, em especial os negros, no ensino público, dando especial atenção ao ensino público superior, pois para muitos estudiosos (ideias que também aderimos) é neste grau de ensino que se concentra todo o processo de discriminação e exclusão que percorre todo o histórico dos alunos (pobres e negros). Falaremos também, sobre como os governos FHC, Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, se posicionaram a respeito das políticas em prol do acesso de grupos discriminados historicamente, nos diversos setores do país (trabalho, educação, etc.). Concluindo o capítulo indicaremos as posições contrárias e em favor das políticas de cotas, expondo opiniões de especialistas.

CAPÍTULO II: A DISCUSSÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DAS COTAS NO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR

2.1 O ensino público no Brasil

Como já assinalamos no primeiro capítulo, cientistas do século passado buscaram agrupar os seres humanos de acordo com as raças, e julgaram como inferiores, os mestiços, índios, negros e outros povos. No entanto, como o Brasil já possuía uma civilização em sua maioria de mestiços, devido especialmente à escravidão, foi obrigado a alterar o sentido das teorias científicas da época de um fator negativo para positivo, contrariando as teses adotadas mundialmente (QUEIROZ, 2004).

Mas, para o país ser visto aos olhos dos europeus como um país que poderia evoluir foi criada a tese do “embranquecimento”, e dentro desta concepção, a aristocracia brasileira tinha a perspectiva de que:

Apesar de ser o Brasil um país de mestiços, o processo evolucionista levaria a um *embranquecimento* da nação. Esse discurso serviu para construir a idéia de uma nação moderna, para demonstrar que o Brasil era um país viável que poderia embranquecer, portanto, civilizar-se. Sendo o branco o elemento superior, sairia triunfante no processo de caldeamento. Por isso, era necessário promover e incentivar a imigração européia (QUEIROZ, 2004, 23).

Esse discurso foi um dos argumentos utilizados pela aristocracia brasileira para dar prosseguimento ao processo imigratório no Brasil, do final do século XIX e início do século XX. Outro fato que auxiliou no fluxo migratório de europeus e asiáticos foi o fim da escravidão, pois, os donos de terra não queriam mais os libertos como mão de obra e buscavam nos imigrantes a mão de obra “qualificada” que tanto almejavam para suas terras.

O debate a respeito do acesso desigual dos grupos sociais no sistema educacional é tema que há décadas permeia os estudos de pesquisadores sobre a temática e deve perpassar também pelo branqueamento.

A escola para muitos estudiosos (BOWLES; GINTIS, 1990 apud Queiroz, 204), de alguma forma contribui para a manutenção das desigualdades no ensino. São várias as contribuições da escola para a reprodução das desigualdades, destaca-se que a escola mantém dois modelos de ensino, um privado com ensino pago e diferenciado e outro público, no qual se vê a precariedade em sua maioria, com exceção dos Institutos Federais de Educação (IFE's) (aqui tratando do nível médio), referências de ensino, que foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Contudo, para cursar esta instituição o aluno precisa concorrer com outros estudantes dentro de um processo seletivo. Como o próprio nome diz, é para um seleto grupo, em grande parte de privilegiados que tiveram desde cedo a chance de cursarem em escolas que pudessem lhes dar as condições necessárias a serem um dos aprovados para uma das cadeiras dos IFE's. Os segmentos menos privilegiados (baixa renda, baixa instrução, enfim), que são representados na maior parte por negros, estão a mercê de escolas com um ensino precarizado. Uma pequena parte da população, os chamados "privilegiados", têm condições de cursarem os melhores colégios privados do país, atingindo o que para muitos é o objetivo final - o ingresso nas melhores universidades brasileiras.

Dentro do sistema de ensino encontram-se os ingredientes para uma exclusão dos grupos mais enfraquecidos. Em todos os níveis que avançamos torna-se mais difícil o caminho destes estudantes, principalmente para aqueles que agregam em si atributos como raça, gênero e classe.

Destarte, com lutas de grupos minoritários da população em busca da minimização do processo de exclusão que ultrapassa os tempos, dá-se o surgimento das chamadas políticas de ação afirmativa²⁹. Mas, para compreendermos estas políticas em território brasileiro, recorreremos a sua origem e em qual contexto foram efetivadas.

Tendo os Estados Unidos como seu nascedouro, um país marcado pela segregação racial, estas políticas surgiram num momento em que ocorria uma efervescência na sociedade norte americana. Nos idos da década de 1960, eclodiram movimentos em prol de grupos minoritários (principalmente negros), que

²⁹ "O termo "ação afirmativa" foi criado pelo presidente americano, John F. Kennedy, quando, em 1961, instalou a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego" (FOLHA DE SÃO PAULO, p. A13, 25 ago. 2001).

viviam em conflito com os grupos dominantes norte americanos. Os grupos reivindicavam maior igualdade de oportunidade aos excluídos do emprego, educação e outros setores da sociedade. Conforme aponta Moehleck (2002, p. 198):

No período, começam a ser eliminadas as leis antissegregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos.

Dentre estes baluartes dos movimentos em defesa dos direitos civis da população negra estava Martin Luther King³⁰, que no ano de 1963 emocionou o mundo em um dos maiores discursos da história contra toda e qualquer forma de segregação, em busca de um mundo em que negros e brancos vivessem em paz entre si e que não houvesse a separação entre os mesmos, bem como nenhuma forma de discriminação. Esse discurso ficou conhecido como “*I have a dream*”, em português, “Eu tenho um sonho” (KING, 6min26).

Posteriormente, outros países adotaram algum tipo de política de ação afirmativa. No continente europeu estas políticas receberam o nome de “discriminação positiva”, pois o intuito destas era e ainda é o de incluir e expandir o direito a todos.

As ações afirmativas são voltadas para grupos minoritários étnicos, de gênero, raciais, etc. Diversos espaços são afetados por estas ações, principalmente o mercado de trabalho, a educação (em especial, o nível superior) e a política. Uma das vertentes da ação afirmativa é a chamada política de cotas, a qual se caracteriza pela reserva de vagas pré-definidas para grupos sub-representados nos diferentes setores da sociedade.

Outra marca da política de ação afirmativa é a ideia, segundo Bergman apud Moehleck (2002, p. 203), de três situações, como: o combate à discriminação em alguns espaços da sociedade, a desigualdade de alguns grupos em diversos setores e a terceira seria a diversidade, na busca da integração de diferentes grupos sociais.

³⁰ “Martin Luther King (1929 - 1968) foi um pastor protestante e ativista político norte-americano. Lutou contra a discriminação racial e tornou-se um dos mais importantes líderes dos movimentos pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Recebeu o prêmio Nobel da Paz de 1964” (Martin Luther King. Disponível em: <http://www.e-biografias.net/martin_luther_king/>. Acesso em: 20 jun. 2015).

Interessante notar que tanto nos Estados Unidos como nos países que praticam algum tipo de cotas, elas surgiram das ideias do Estado de Bem-estar Social³¹, também conhecido como *Welfare State*, no qual a sociedade reclama ao poder público políticas intervencionistas para que toda a população consiga compartilhar dos meios para o acesso aos bens e serviços da vida em sociedade de forma equitativa por meio da concessão de direitos.

No Brasil, as ações afirmativas, assim como noutros países, foram marcadas antes de sua implantação por disputas e lutas ideológicas dos diferentes grupos atuantes no país. Como aponta Pereira (2012), várias foram as fundamentações contrárias às políticas de cotas, seja sob perspectivas conservadoras e até mesmo na esfera marxista.

Não se pode deixar de indicar as primeiras exigências por parte dos movimentos negros brasileiros por políticas de ações afirmativas. Dois manifestos são exemplos desta propositura – O Manifesto às forças políticas da Nação Brasileira, divulgado no ano de 1945, pela Convenção da Política do Negro; e o Manifesto à Nação Brasileira, pela Convenção Nacional do Negro Brasileiro, no mesmo ano. Anteriormente à Constituição de 1946, movimentos negros reivindicavam cotas para a população negra no processo eleitoral (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2004, p. 122 apud SANTOS, 2014, p. 46).

Nestes manifestos expressa-se o desejo dos movimentos negros tanto no que tange à política quanto à educação. De acordo com Santos (2014, p. 47),

[...] propunham duas técnicas de implementação: a) por meio de um sistema de cotas, como a reserva de vagas para candidatos negros nas legendas partidárias; e b) por meio da concessão de bolsas de estudo pelo Estado brasileiro aos estudantes negros, a fim de ingressarem no ensino secundário e nas universidades públicas e privadas.

Nesta passagem, percebe-se que algum tempo antes das políticas de ações afirmativas serem efetivadas nos Estados Unidos e muito antes delas começarem a

³¹ Fase que vai aproximadamente após a Segunda Guerra Mundial até a década de 1970, Quando foi colocada a responsabilidade ao Estado pelo bem-estar dos cidadãos. (Pereira, 2014). Algumas medidas de proteção social constituem, “os pilares do Welfare State, a saber: políticas de pleno emprego, serviços sociais universais, extensão da cidadania e o estabelecimento de um umbral socioeconômico, considerado condigno pela sociedade, abaixo do qual a ninguém é permitido viver” (PEREIRA, 2014, p. 61).

serem efetivadas no Brasil, os movimentos negros aqui no país estavam reivindicando o acesso da população negra em alguns campos da sociedade.

Segundo (SANTOS, 1999 apud MOEHLECKE, 2002), no ano de 1968, técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho deram pareceres favoráveis a se criar uma lei que obrigassem às empresas privadas a manter uma percentagem (20%, 15% ou 10%, dependendo do ramo de atividade), para os negros como a única solução para o combate à discriminação racial no mercado de trabalho. Contudo, esta lei não fora efetivada.

Após a tentativa desta primeira lei voltada ao combate à discriminação racial, somente em 1983, o então deputado federal Abdias do Nascimento³², propôs um Projeto de Lei (PL) de cunho compensatório para a população negra. Moehlecke (2002, p.204) nos mostra alguns dos pontos deste projeto:

Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil.

O PL não foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas como se vê, no que pretendia o deputado Abdias do Nascimento com o projeto, atendeu ao proposto, pois o PL vislumbrava aquilo que a população negra almejava - o acesso aos diversos campos da vida social. Porque, competir com igualdade de condições com os brancos não era uma situação de igualdade para com a população negra, como ainda não é na atualidade. No entanto, a luta continuou na década de 1990 e 2000, com a reorganização dos movimentos sociais em busca de uma mobilização mais eficaz junto ao Estado, e muito do que constava neste projeto foi posto e está em prática atualmente, como veremos a seguir. Com todas as pressões dos movimentos negros, no ano de 1988 foi criada a Fundação Cultural Palmares, visando à melhoria da condição social do povo negro.

As ações afirmativas na educação, tendo como uma de suas formas a política de cotas, tiveram uma de suas primeiras experiências em forma de lei, com a lei nº

³² Entre outras atribuições foi poeta, escritor, professor universitário e ativista dos direitos civis das populações negras.

3.524, de 28 de dezembro de 2000 do Estado do Rio de Janeiro e constava que em todos os cursos de graduação das universidades estaduais fossem destinadas 50% das vagas para alunos de escolas públicas. Contudo, foi uma medida tímida, pois não eram todos os estudantes que poderiam concorrer e sim aqueles selecionados por meio do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio (SADE). Outra, foi a Lei nº 3.708, de 09 de dezembro de 2001, que destinava 40% das vagas aos candidatos negros e pardos. No ano de 2002 foram realizados dois concursos vestibulares distintos, um pelo SADE, para os alunos de escola pública e outro para os demais estudantes que não eram de escolas públicas. As cotas sociais ainda não existiam.

O processo de inserção da população negra no ensino superior brasileiro (público e privado) foi nos anos 2000 contornado por debates acalorados. Neste processo, tem-se a Universidade de Brasília (UnB), como a primeira entre as universidades federais a aderir em seu vestibular o sistema de cotas para negros e indígenas, por meio do vestibular no ano de 2003 e efetivá-lo no vestibular de meio de ano em 2004. Contudo, salienta-se que anteriormente, em algumas universidades estaduais, como: a Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), em 2001 e na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em 2002 foram implementadas política de cotas (SANTOS, 2014). A UnB foi pioneira entre as universidades federais na aprovação das cotas em seu vestibular, bem como nas discussões para o acesso dos estudantes negros e indígenas no ensino público superior, mesmo sem ter ainda leis que obrigassem as universidades federais a adotá-las.

Foi apreciado por uma Comissão Especial do Congresso Nacional, no ano de 2003, o Projeto de Lei nº 3.198, de 2000, de autoria do senador Paulo Paim, que buscava instituir o Estatuto da Igualdade Racial, na proteção daqueles que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor.

Depois de vários debates sobre o Estatuto, o mesmo foi aprovado e sancionado pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, por meio da lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Mais uma vitória das lutas de movimentos negros na busca da igualdade de condições, no trabalho, na saúde e na educação. De acordo com o

texto da lei, em seu Título I – Das Disposições Preliminares, Artigo 1º, observa a criação do Estatuto, com o objetivo de assegurar à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Ainda conforme a lei, no seu Artigo 4º, dispõe sobre alguns itens em seus incisos para que a população negra tenha acesso em condição de igualdade de oportunidade na vida social, econômica, política e cultural do País, tais como:

II- adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;
 VII – implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte, lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça e outros (ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 2010).

O texto da lei se mostra denso em suas linhas, trazendo como observamos os meios de se alcançar uma maior igualdade entre os grupos nos diversos setores da sociedade brasileira. Consta ainda no artigo, no seu Parágrafo único, que:

Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País (ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, 2010).

Há, por meio da Lei, o reconhecimento de que as políticas de ação afirmativa gerariam uma sociedade mais igualitária e justa no País, bem como, reconhece a história de exclusão e desigualdade a qual a população negra passou no transcorrer da história nacional.

Uma das modalidades da ação afirmativa para o acesso de grupos sub-representados em diversos setores da sociedade (educação, trabalho, por exemplo) como já citado é a Política de Cotas. Após tramitar por aproximadamente quatro anos no Congresso Nacional (CN) foi aprovada a Lei de Cotas³³, com o apoio de muitos brasileiros, bem como, a crítica de outros tantos.

³³ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.

Sancionada, a Lei delibera sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Nela, consta que 50% (cinquenta por cento) das vagas deverão ser preenchidas por estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Ainda dentro destes 50% (cinquenta por cento), de acordo com o texto da Lei no parágrafo único do artigo primeiro consta,

Parágrafo único: No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012).

O excerto da Lei ainda traz no seu Artigo 3º, que:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A respectiva lei procura atender desta forma aos anseios dos grupos dos movimentos negros. Cabe lembrar que a Presidente Dilma Rousseff vetou o artigo 2º da Lei, no qual constava que o critério para a seleção dos candidatos seria com base no Coeficiente de Rendimento (CR), ou seja, o critério seria a média aritmética das notas obtidas pelos alunos nos três anos do ensino médio. Portanto, está vigente um sistema em que todos possam ser colocados no mesmo patamar, pelo menos no que tange ao modo de ingresso – o ENEM ou o ENEM, juntamente com o vestibular da universidade.

Seguindo no capítulo seguinte, transcorreremos pelos três últimos governos, Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, sobre o processo de discussão a respeito das políticas de cotas.

2.2 A discussão das ações afirmativas e das cotas no cenário da educação brasileira

Todas as políticas sociais voltadas a atender as minorias, em especial os negros, foram e são conquistas de muitas lutas por parte dos movimentos sociais e grupos em prol desta parcela da população que, até pouco tempo atrás, se via excluída da agenda dos políticos brasileiros.

Nesta parte do presente trabalho será mostrado como os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, entenderam e agiram frente a esta questão social que aflige milhões de brasileiros, nos diversos campos da vida.

Para Ana Lúcia Valente, as questões raciais sobre a democratização do acesso às cadeiras escolares e outros setores da sociedade, ainda está pouco sistematizada até mesmo no campo do direito. Segundo a autora, “o caráter preliminar e inicial desse tipo de debate e preocupação pode ser atestado pelas dificuldades que advogados, militantes e estudiosos das relações inter étnicas têm enfrentado para criminalizar o racismo no país, através dos canais legais existentes” (VALENTE, 2002).

O Brasil sempre foi um país caracterizado pela miscigenação de seu povo, e no decorrer de sua trajetória, se deparou com várias manifestações discriminatórias em diversos campos da vida (na saúde, educação, trabalho, entre outros). Outros países também enfrentam estas situações que envergonham a todos.

Com isso, algumas propostas foram lançadas para tentar dirimir tal problema, sendo a mais conhecida, como já exposto em outro momento deste trabalho, a chamada política de ação afirmativa.

Mas, anteriormente a estas ações, com muita luta e disputas, os grupos inferiorizados e excluídos dos espaços sociais mais privilegiados, obtiveram alguns êxitos. A Constituição Federal (CF), promulgada em 1988, trouxe alguns avanços, principalmente, para as mulheres (referente à proteção do mercado de trabalho) e a pessoa com deficiência (no que concerne ao estabelecimento de lei destinando

reserva das vagas nos serviços públicos). Percebe-se que aí pode ter sido a primeira vez que o Estado coloca em Lei e mais importante, na Carta Magna, o primeiro processo de ação afirmativa, neste caso para as pessoas com deficiência.

Em 1995, o Presidente da República, na ocasião FHC, sanciona a Lei 9.100, que estabelecia as normas para as eleições municipais do ano seguinte. No § 3º do artigo 11, estabeleceu que, “vinte por cento, no mínimo, das vagas de cada partido ou coligação deverão ser preenchidas por candidaturas de mulheres” (BRASIL, 1995).

Vale a pena lembrar que o presidente FHC foi o primeiro na história do país a reconhecer que o Brasil é uma nação em que há discriminação racial para com a população negra (SANTOS, 2014). FHC em seu discurso relata:

Houve época, faz muitos anos, em que o Brasil se contentava em dizer que, havendo essa diversidade, ele não abrigava preconceitos – o que não é verdade [...] Nós aqui temos discriminação, temos preconceito, mas as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá, ou seja, não é o mesmo tipo de discriminação, não é o mesmo tipo de preconceito, de outras formações culturais (CARDOSO, 1996, p. 46-47).

O então presidente relata na sua fala, primeiramente, que o Brasil é sim um país em que há discriminação contra alguns grupos, e continua expondo que o Brasil não pode simplesmente copiar os modelos adotados em outros países, pois cada um tem suas especificidades, outro modo de discriminar, de acordo com a especificidade da sociedade de cada país. Ainda nesse discurso, finaliza pedindo a colaboração da sociedade para a criação de propostas e mecanismos que combatam a discriminação e busquem a igualdade de condições.

As conquistas em prol de políticas que atingissem os grupos menos favorecidos não foram “dadas” simplesmente pela compaixão dos governantes deste país, mas sim como foi exposto em outros trechos deste trabalho, conquistadas pelas pressões exercidas pelo movimento feminista brasileiro, reivindicando melhorias de acesso às mulheres no âmbito da política nacional, pelos movimentos negros e indígenas buscando o acesso mais igualitário destes grupos no contexto social brasileiro.

Para o movimento negro, um ato foi um dos mais importantes da década de 1990 e quiçá o evento que culminou com as políticas implementadas posteriormente

no país sobre o acesso da população negra nos setores em que está minimamente representada e se vê excluída (MOEHLECKE, 2002). Este ato foi a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, nesta marcha que ocasionou uma atenção maior por parte dos governantes, principalmente pela pressão que fora colocada na política nacional, mostrando que o mito democracia racial³⁴ era só um mito, e que muitos negros (as) encontram-se em condições de exclusão e renegados à própria sorte (Idem). Dentre as propostas apresentadas pela Marcha Zumbi dos Palmares está, a concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda, para o acesso e conclusão do primeiro e segundo grau; o desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta, dentre outras (SANTOS, 2014).

Os movimentos sociais negros pressionaram de todas as formas o Estado brasileiro para que o mesmo agisse mais efetivamente frente às demandas dos grupos inferiorizados. A Central Única dos Trabalhadores (CUT), em parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), uma Organização Não Governamental (ONG) do movimento negro de São Paulo, denunciou o Estado brasileiro à Organização Internacional do Trabalho, informando que o Estado brasileiro não cumpria com a Convenção nº 111, de 1958, da qual é signatário. A respectiva Convenção foi sancionada no Brasil pelo Decreto nº 62.150, de 19 de janeiro de 1968. Nela, o país assume o compromisso de criar estratégias contra a discriminação no trabalho e emprego, bem como a igualdade nos campos de trabalho, conforme consta no artigo 2º da Convenção 111,

Qualquer Membro para o qual a presente convenção se encontre em vigor compromete-se a formular e aplicar uma política nacional que tenha por fim promover, por métodos adequados às circunstâncias e aos usos nacionais, a igualdade de oportunidade e de tratamento em matéria de emprego e profissão, com objetivo de eliminar toda discriminação nessa matéria (CONVENÇÃO N. 111, 1958).

Após as cobranças feitas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1996, o governo brasileiro cria o Grupo de Trabalho para a Eliminação da

³⁴ Conforme Hasenbalg apud Santos (2014), “a noção de mito para qualificar a ‘democracia racial’ é aqui usada no sentido de ilusão ou engano e destina-se a apontar para a distância entre representação e realidade, a existência de preconceito, discriminação e desigualdades raciais e sua negação no plano discursivo”.

Discriminação no Emprego e na Ocupação (GETEDEO), com a finalidade como consta no seu artigo 1º “[...] de definir ações para o combate à discriminação no emprego e na ocupação” (Brasil, 1996). Ainda no ano de 1996 é também criado pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), cujo objetivo era o planejamento de diversas ações em prol dos direitos humanos dos diversos grupos excluídos residentes no Brasil. Para a população negra, como consta nos seus anexos, deverá ser efetivado em curto prazo: o apoio ao GETEDEO no combate à discriminação no trabalho e emprego, conforme o que condiciona a Convenção 111, da qual o Brasil é signatário; a presença da população negra nas propagandas dos órgãos governamentais; em médio prazo: o desenvolvimento de ações afirmativas, para o acesso da população negra, nos cursos profissionalizantes, nas universidades e nas áreas de tecnologia de ponta; o estímulo para que nos livros didáticos constem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações; num longo prazo: a formulação de políticas compensatórias que promovam social e economicamente a população negra. Enfim, percebe-se que o Estado brasileiro demorou pelo menos um século para começar a propor estratégias no combate às discriminações raciais, e isso após muitas lutas, reivindicações e pressão dos movimentos negros. Vale ressaltar que o Decreto nº 1.904/96 foi revogado por duas vezes ao longo desses anos, primeiramente pelo Decreto nº 4.229, de 13 de maio, de 2002, e posteriormente pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro, de 2009. Não tendo alterado o corpo do texto de forma significativa.

Muitas foram as propostas de ações afirmativas idealizadas por diversos políticos brasileiros, como o deputado Florestan Fernandes, em 1993; do Deputado Paulo Paim, em 1998, dentre outras. As propostas tinham diversos caracteres, como cotas mínimas para ingresso na educação superior, por exemplo. Estas propostas buscaram beneficiar os diversos grupos discriminados (negros, índios, mulheres, etc.). A importância para os propositores destes projetos era o de que o Brasil com a grande quantidade de população negra, não poderia continuar com o acesso irrisório desta no ensino superior, e viam o ensino como uma das possibilidades de desenvolvimento na vida. Vale ressaltar que nos anos 2000, nenhum destes projetos tinha sido aprovado, mais uma prova de que as políticas não saíam do papel no país.

Até que chegam os anos 2000 e o debate a respeito das políticas de ação afirmativa se torna mais agudo devido,

A luta dos movimentos negros brasileiros, associada à conjuntura internacional de renovação da pauta de combate ao racismo, manifestada na *III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001 [...] (SANTOS, 2014, p. 39).

A conferência de Durban estimulou a discussão sobre políticas focalizadas para reparar danos históricos. Deste modo, nos anos 2000, este item foi posto permanentemente no roteiro nacional. Contudo, as ações afirmativas no país não se iniciaram de forma harmoniosa, ocorreram lutas dos setores conservadores da sociedade contrários às medidas. A título de exemplo, o partido Democratas (DEM), conjecturou junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF)³⁵, tendo sido considerada infundada por todos os ministros do STF no ano de 2012.

Ainda no governo FHC segundo Santos (2014), pode-se falar de apenas duas políticas de ação afirmativa voltadas à população negra. Todas eram débeis, não davam nenhuma salvaguarda em relação ao sucesso deste grupo, pois focalizaram em oferecer bolsas de estudo nos cursos preparatórios, com a finalidade de ingresso na carreira pública, por meio de concursos, e nas universidades por meio dos vestibulares.

Uma das ações foi a elaborada pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), em 2002, com o nome de “Programa Bolsa-Prêmio de Vocação para a Diplomacia”, oferecendo bolsas-auxílio no valor de R\$ 25.000,00 ao ano, a fim de subsidiar a preparação dos negros para que possam ingressar na carreira de diplomata.

A outra ação afirmativa do governo FHC foi o “Programa Diversidade na Universidade”, criado pela lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. O objetivo deste programa era conceder bolsas de estudo para estudantes de baixa renda, ingressarem em cursos pré-vestibulares populares para negros e carentes, a fim de

³⁵ “É um tipo de ação, ajuizada exclusivamente no STF, que tem por objeto evitar ou reparar lesão a preceito fundamental, resultante de ato do Poder Público”. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/glossario/verVerbete.asp?letra=A&id=481>>. Acesso em: 18 out. 2015.

que pudessem conseguir resultados favoráveis no vestibular de ingresso ao ensino superior.

No plano concreto, o governo FHC não avançou no que diz respeito às cotas, pelo contrário em muitas de suas falas até as enxergava como algo preocupante, por ser um tema bastante complexo e contraditório.

As ações e políticas de combate ao racismo e a desigualdade racial, segundo Jaccoud e Beghin (2002), podem ter vários aspectos, entre eles encontramos as políticas repressivas, que buscam o combate direto pelas vias jurídicas; as ações valorizativas, entendidas como o combate aos estereótipos negativos, que foram historicamente solidificados, e visam o reconhecimento e a valorização da sociedade miscigenada que é a brasileira; por fim temos as ações afirmativas, estas compreendem o combate indireto às discriminações.

Isto posto, a grande miscigenação brasileira que torna o país multirracial, impõe que não se deve combater o racismo e as discriminações somente com as armas legislativas, mas também é necessário que se criem políticas de valorização das raças, mas de todas as raças. Pensando nisso, o governo alterou um dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394/1996) pela Lei nº 11.645/2008, nele diz:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Este artigo da LDB já havia sido alterado pela Lei nº 10.639/2003³⁶, não incluindo ainda os índios. Além destas ações valorizativas, as políticas de ações afirmativas permitem a inclusão de grupos sub-representados nos diversos campos da vida, devido à discriminação pela cor, etnia e raça.

³⁶ “Altera a Lei 9.334, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências” (BRASIL, 2003).

Salienta Pereira (2009), que as políticas de cotas têm o incentivo dos organismos internacionais, destacando o Banco Mundial, e em conformidade com a hegemonia contemporânea do capital financeiro. Para entendermos a atualidade do ensino superior no Brasil precisamos compreender a relação entre o Banco Mundial e o governo Lula. Segundo Roberto Leher (2004):

A presença do Banco Mundial enquanto protagonista da reforma educacional do governo de Lula da Silva é evidente nos documentos da área econômica. Não apenas na agenda macroeconômica, mas também no apreço às políticas de “responsabilidade social”, de “atenuação” da pobreza e de focalização das políticas sociais. Compartilham, igualmente, as mesmas convicções sobre a reduzida eficácia dos gastos sociais e a crença nas ações resultantes de parcerias públicas-privadas. Recente “pacote” que vem sendo operacionalizado entre o Banco e governo brasileiro tem como *condicionalidade* o fim da gratuidade do ensino superior, uma posição encontrada também no Documento do Ministério da Fazenda “Gasto Social do Governo Central: 2001 e 2002” que, em conformidade com o teórico da direita da Escola de Chicago, Gary Becker, postula que o ensino superior gratuito é o principal obstáculo à concretização da justiça social no país, sugerindo empréstimos aos estudantes para que estudem nas escolas privadas (LEHER, 2004).

Nestas palavras percebemos claramente o ideal do pensamento conservador, mas que não se saiu vencedor, pelo menos não nesses moldes. Saindo-se vencedor no que tange à exclusão, discriminação de todas as formas e um não incentivo para o acesso e permanência de estudantes dos grupos minoritários no ensino superior. Sabe-se também que, para contra argumentar o pensamento conservador, os movimentos da sociedade civil (negros, mulheres, deficientes, entre outros), fazem destas expressões da questão social o palco de lutas em prol de um país mais equitativo e menos discriminatório e excludente.

As discussões a respeito das políticas de cotas apontam para temáticas que na maioria das vezes, ficam vagas, repetitivas, carentes de aprofundamento, sem o enfoque mais intrínseco de tais questões. Em muitos casos, reportam-se ao que se tem de experiência em outros países, em especial os Estados Unidos. Este enfoque fica comprometido na medida em que não há singularidades entre os dois países. Como pode ser observado em relação à escravidão, pois o último país do mundo a abolir a escravidão foi justamente o Brasil. Esta análise deve ser efetuada com relação às cotas, referenciando qual âmbito das relações sociais elas estão inseridas.

Para Ianni apud Silva (2009), a questão social atravessa a história da formação da sociedade brasileira como fruto das desigualdades econômicas, políticas e culturais, cujas expressões mais latentes são a questão de classe, a questão racial e as desigualdades regionais, sempre pressionando a relação entre sociedade civil e poder estatal.

De acordo com Silva (2009) a questão racial, é apontada por Ianni, como uma das expressões da questão social, isto posto deve ser combatida de forma a dirimir o processo de exclusão no qual se vê marcada parcela da população.

2.3 O debate sobre as ações afirmativas e as cotas: direito ou concessão?

O tema ação afirmativa é muito discutido e encontramos nos estudiosos do assunto opiniões contrárias e a favor das mesmas, principalmente no que diz respeito às políticas de cotas, que fazem parte das ações afirmativas e são um chamariz das opiniões e contradições nos argumentos de especialistas sobre a temática.

Quando do surgimento das discussões mais aprofundadas sobre o tema, intelectuais, profissionais e especialistas, representantes de movimentos sociais e até mesmo de movimentos negros escreveram um manifesto contrário à adoção da política de cotas intitulado, “Todos têm direitos iguais na República Democrática”.

O manifesto supra, traz diversas argumentações embasando tal assertiva: de que as cotas vão tornar o Brasil uma sociedade de raças; que trará uma intolerância entre os grupos sociais; que o importante é a criação de políticas universais. Enfim, como se destaca neste trecho do respectivo manifesto,

A verdade amplamente reconhecida é que o principal caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde e previdência, em especial a criação de empregos (TODOS TÊM DIREITOS IGUAIS NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA, 2006).

Este trecho traz à tona a necessidade de o Estado atuar na criação de políticas sociais de cunho universal, que atendam a todos sem distinção. Contudo, não observa a exclusão e discriminação histórica a que vivem os grupos socialmente discriminados da população brasileira, aqueles que mesmo após mais de cem anos do “fim” da escravidão, são excluídos dos setores da vida nacional, e ficam relegados à discriminação, à exclusão, à subalternidade, entre outras mazelas a que estão mais sujeitos que outros grupos sociais.

Deve-se clarificar, sem deixar de lado o fato de que o sistema capitalista se revigora e deste modo, permite que a desigualdade social permaneça inalterada. No Brasil a desigualdade racial pesa forte junto a uma parcela significativa da população, acarretando a pobreza em todas as suas formas nefastas, pois erradicá-la não está na agenda do Capital.

Desta forma, o sistema consegue alienar a grande maioria das pessoas para que não lutem em prol de uma sociedade mais justa, e permaneçam imóveis, entendendo que a vida tem e deve ser desse jeito.

Destarte, pouco tempo depois deste manifesto contrário ao Estatuto da Igualdade Racial, outro grupo de estudiosos, especialistas, etc. lançou outro manifesto, desta vez em favor das cotas, sob o título “Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial aos deputados e senadores do Congresso Nacional Brasileiro”. Neste manifesto, destacou-se a desigualdade histórica a qual acarreta a população negra, mostrando as políticas que foram lançadas no início do século passado, de apoio à imigração e acrescentando que estas políticas podem até ser chamadas de “ações afirmativas”, mas eram voltadas para os imigrantes e que ocasionou uma exclusão da população negra quanto ao trabalho.

Um dos argumentos já expostos acima nos textos referentes ao manifesto contra as cotas foi o de que ela traria a intolerância e conflitos. Os defensores dos projetos da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial refutam estas justificativas, ressaltando que, “[...] os casos de racismo que têm surgido após a implementação das cotas têm sido enfrentados e resolvidos no interior das comunidades acadêmicas, em geral com transparência e eficácia maiores do que havia antes das cotas” (Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da

Igualdade Racial aos deputados e senadores do Congresso Nacional, 2006). Enfatizaram ainda que as cotas já instaladas em algumas universidades têm trazido o combate à impunidade dentro do meio acadêmico nos casos de racismo.

Tais projetos foram à votação, sendo aprovados, originando o Estatuto da Igualdade Racial pela Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, e muitas das disputas verificadas nos argumentos contrários e em favor da lei foram discutidas, transparecendo no texto final da lei algumas das ideias retiradas destas disputas. Pois, toda lei em qualquer área social traz em seu bojo o palco de disputas que se encontra a sociedade em que está ou será inserida.

A lei 12.288 tem como alguns de seus objetivos, o combate à discriminação e a igualdade de oportunidades, entre outros. Consta também, que é o Estado e a sociedade quem têm o dever de garantir esta igualdade, ou seja, dividindo a responsabilidade do Estado com a sociedade civil. Para conseguir essa igualdade a lei dispõe em seu Título I - Artigo 4º - Inciso II, “a adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa” (Estatuto da Igualdade Racial, 2010).

Observamos até o presente momento algumas opiniões e suas justificativas contrárias e em favor das cotas, um debate recorrente nos últimos tempos e que não se esgota em si, pois este tema traz à tona a história do povo brasileiro num contexto amplo (social, político, econômico, etc.), desde sua origem até a atualidade, e como se moveu até o presente à nação brasileira.

As propostas para uma educação pública, com uma visão crítica que estivesse relacionada aos interesses das classes subalternas, só foram implantadas nos anos 1980, a partir do processo de redemocratização do país (PEREIRA, 2009).

Após estas exposições, passaremos a expor as opiniões de alguns especialistas sobre o tema e seus argumentos em prol ou contra a política de cotas. Muitas são as notícias a respeito das políticas de cotas, dizendo que elas são boas, necessárias; ruins e discriminatórias, enfim, argumentos não faltam de ambos os lados.

Podemos observar tais argumentos como estes expostos por alguns estudiosos, a respeito da aprovação da Lei de Cotas nas universidades federais brasileiras, por meio da Lei de nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e regulamentada

pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Em favor da política de cotas temos a historiadora Verena Alberti que se diz a favor das cotas raciais e sociais, salientando que esta lei apresenta a reparação de uma injustiça histórica (MELO, 2012). Conforme suas palavras,

Agora que o Estado do Brasil é a favor da lei de cotas, está apresentando a responsabilidade de consertar o que estava errado. E muitas vezes a gente pensa que o que estava errado, estava assim por herança da escravidão, como se fosse por inércia. Mas é importante ver que o Estado, depois de 1889, instituiu políticas diferenciando à população; estimulando a imigração; o embranquecimento (ALBERTI apud MELO, 2012).

Alberti reafirma neste trecho o que já foi exposto no transcorrer deste trabalho, como prova do histórico de exclusão a que se vê permeada a população negra, citando o processo imigratório brasileiro, o embranquecimento, etc. Para a historiadora as cotas não enfraquecerão, nem mesmo prejudicarão políticas de melhoria da educação pública básica.

Para o relator do projeto, o senador pelo Rio Grande do Sul, Paulo Paim, do Partido dos Trabalhadores (PT), afirma que o sistema fortalecerá nos próximos dez anos (tempo de vigência da Lei) o ensino superior. Já o senador pelo Estado de São Paulo, Aloysio Ferreira Nunes, Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) (único entre os senadores a votar contra o projeto), fala que o mesmo fixa uma impotência às universidades quanto à autonomia sobre os requisitos para o ingresso, bem como interfere na qualidade do ensino. Paim discorre que está comprovado em pesquisas recentes que analisam as cotas já existentes em universidades estaduais que os cotistas têm o mesmo rendimento e em alguns casos ultrapassam o rendimento dos não cotistas, caindo por terra a afirmação do senador Aloysio Nunes.

Em boa parte das informações dos institutos de pesquisa, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Datafolha, mostram que apesar de muitos criticarem de forma feroz as cotas, a população é favor das mesmas, nas suas três modalidades (cota social, estudantes de escola pública e as mais polêmicas, as cotas raciais). Numa pesquisa no ano de 2013, realizada pelo IBGE, a pedido do jornal o Estado de São Paulo, mostra que 62% das pessoas apoiam os três tipos de cotas, contra 16% que declararam serem contra e 5% que não souberam responder. Contudo, alguns dados são interessantes a serem

apresentados, pois, como expõe o jornalista e autor da matéria José Roberto de Toledo (2013), “Há variações significativas, porém. O grau de apoio muda de região para região, entre classes sociais, de acordo com a cor da pele do entrevistado e segundo o seu grau de escolaridade”.

Como já era de se esperar os maiores opositores às cotas nesta pesquisa foram os entrevistados das “classes A e B, os brancos e àqueles que já possuem alguma formação de nível superior. No entanto, a aprovação das cotas raciais chegou a 64%, enquanto nos outros dois formatos, o índice segundo a pesquisa chegou a 77%. A pesquisa informa ainda, que entre os favoráveis, a maior parte se concentra entre as pessoas de baixa renda, que estudaram entre a 5ª e à 8ª série, entre os emergentes da classe C [...] (TOLEDO, 2013).

O autor da matéria supra, cogita algumas hipóteses a respeito dos dados da pesquisa, expressando que um dos motivos para que a maior parte dos que são a favor às cotas venham das camadas menos favorecidas. Para ele, àqueles que buscam ascensão social as percebem como uma possibilidade de alcançar tal ascensão e ingressar numa faculdade, enquanto àqueles já formados, segundo o autor, por não terem se beneficiado desses mecanismos, são contrários às mesmas.

Como observamos, o autor da matéria trata as políticas de cotas como benefícios, fato que longe de ser um benefício, termo que para outros estudiosos não deve ser empregado, pois de acordo com matéria publicada no site Revista Capital³⁷:

Pessoas brancas são privilegiadas e beneficiadas pelo racismo. Um garoto branco de classe média, que estudou em boas escolas, come bem, aprende outros idiomas, tem lazer e passa em uma universidade pública, pode se achar o máximo das galáxias, mas na verdade o que ocorre é que ele teve oportunidades na vida pra isso. Qual mérito ele teve? Nenhum. O que ele teve foi condições pra isso (RIBEIRO, 2015).

A presente matéria destaca ainda sobre as condições de um garoto negro,

Um garoto negro pobre, que estuda nas péssimas escolas públicas, come mal, não tem acesso a lazer, para passar em uma universidade terá muito mais dificuldades para isso porque não teve as mesmas oportunidades.

³⁷ Ver matéria completa em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/ser-contra-cotas-raciais-e-concordar-com-a-perpetuacao-do-racismo-1359.html>>. Acesso em: 18 out. 2015.

Cota não diz respeito a capacidade, capacidade sabemos que temos, cotas diz respeito a *oportunidades*. São elas que não são as mesmas (IDEM).

Sabe-se também que existem outros fatores, que na vida social nada está dado como uma fórmula matemática, contudo a negação de que a população negra não é discriminada no Brasil é fato que não se pode deixar de lado. A autora Djamila Ribeiro³⁸ tem conhecimento de causa sobre os efeitos que a discriminação e a exclusão do povo negro na vida social acarreta aos mesmos, visto como útil para os trabalhos mais serviçais, sem desmerecer os mesmos. Sua avó materna começou a trabalhar com apenas nove anos de idade, conta que a patroa de sua avó colocava um banquinho para a mesma alcançar a pia, ao passo que os filhos de sua patroa estudavam, brincavam, viajavam, etc. resumindo – enquanto eles viviam, ela sobrevivia (grifo nosso). A autora ainda expõe outro exemplo que vale a pena ressaltar, o de Josélia Oliveira³⁹, depoimento marcante⁴⁰ de uma brasileira que sofreu devido à cor de sua pele os preconceitos de diversas formas.

O processo pelo qual a vó de Djamila e Josélia passaram é um retrato da história brasileira e ainda hoje existem Josélias pelo Brasil afora. Contudo, as políticas conquistadas para os diversos segmentos que se viam marginalizados, discriminados e excluídos poderão aumentar as chances de ocasionarem saltos na vida de diversas pessoas e alçá-las em muitos casos à patamares antes inimagináveis.

A seguir apresentaremos a política de ação afirmativa e de cotas na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), o início das discussões e sua implantação. Também, falaremos sobre as mesmas políticas no campus baixada santista, apresentando dados do IBGE em comparação com a evolução ou não do

³⁸ “Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo – campus Guarulhos (2012). Atualmente é mestranda na Universidade Federal de São Paulo. Tem experiência na área de Filosofia Política, com ênfase em teoria feminista, atuando principalmente nos seguintes temas: relações racias e de gênero e feminismo.” (Fonte: Currículo Lattes).

³⁹ Atleta de levantamento de peso, nascida no de 1979, no Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.atletasbrasil.com.br/joseliaoliveira>>. Acesso em: 18 out. 2015.

⁴⁰ “Sou do interior do Rio de Janeiro, aos 6 anos já subia no banquinho para lavar louças e cuidava de crianças menores. Algumas dessas famílias me trouxeram para o Rio de Janeiro com a promessa de cuidarem de mim, mas eu só trabalhava, não recebia salários e ganhava roupas e brinquedos usados. Muitas meninas do meu bairro tiveram o mesmo destino. Só aos 14 anos fui entendendo que aquilo era exploração, mas recuperar tanto tempo perdido não é fácil. Por isso, cotas são necessárias”. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/ser-contra-cotas-raciais-e-concordar-com-a-perpetuacao-do-racismo-1359.html>>. Acesso em: 18 out. 2015.

acesso e da permanência dos estudantes na UNIFESP, especialmente no campus baixada santista.

CAPÍTULO III: AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E AS COTAS NA UNIFESP E A REALIDADE NO CAMPUS BAIXADA SANTISTA

3.1 Políticas de ações afirmativas e das cotas nas universidades públicas brasileiras.

Após o aprofundamento nas leituras sobre o tema, partimos para a interpretação das mesmas. Com sustentação em autores e estudiosos referentes ao tema, bem como, àqueles que nos trouxe um apoio para compreender a dinâmica mundial, social, econômica e histórica que possibilitou uma abrangência nos escritos no decorrer dos capítulos deste trabalho. Um exemplo dos estudiosos pesquisados é Delcele Mascarenhas Queiroz, doutora em educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), que realiza pesquisa e escreve livros, artigos, etc. sobre o tema Política de Cotas. O Brasil é composto por uma população mestiça, sendo que negros e pardos constituem hoje segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que veremos adiante, mais da metade da população do país, porém o acesso destes ao ensino superior, especialmente ao ensino público superior ainda é uma exceção, pois:

Apesar da expressiva presença do negro na população do País, distâncias consideráveis separam negros e brancos em vários setores da sociedade. É assim no mercado de trabalho, na educação, como em qualquer outro espaço da vida brasileira (QUEIROZ, 2004, p.73).

Com o advento da Lei 12.711, de 2012, o Estado brasileiro pode dar um salto para o maior acesso de estudantes negros, pobres e indígenas na educação pública superior.

Buscamos também, nas legislações brasileiras: constituições, portarias, normativas e leis, o suporte necessário para expor concomitantes as análises teórico-históricas das ações praticadas pelos diferentes governos em diferentes períodos históricos no Brasil.

Destarte, uma maior aproximação a dados mais efetivos deixamos para outro momento, (mestrado, doutorado), pois devido à exiguidade de tempo para se

dedicar exclusivamente à tarefa e esta requerer tempo para colher e realizar as análises. Enfim, este trabalho não se esgota em si, seu foco é abrir um caminho para que outros trabalhos sobre o tema venham a ser concretizados, buscando encaminhar debates a cerca da melhoria do acesso e da permanência de estudantes, em especial, de baixa renda, negros e indígenas nas Universidades brasileiras.

As universidades públicas brasileiras após o surgimento da Lei 12.711/2012, que instituiu que até o ano de 2016 todas as universidades federais devem reservar 50% (cinquenta por cento) das vagas disponíveis para estudantes de escolas públicas, e destas, outros percentuais a serem destinados a negros e indígenas de acordo com a porcentagem de negros, pardos e índios da localidade da instituição de ensino, conforme o último censo do IBGE. Desta forma, criou-se a possibilidade de uma maior inclusão destes segmentos da sociedade que estavam “fora” do ambiente superior de ensino.

O direito a uma educação de qualidade e para todos e também a eliminação dos preconceitos e da discriminação está presente na Constituição Federal (CF) de 1988, que diz:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

É a partir de então, segundo Castro⁴¹ (2008), que se intensificam ações coletivas com objetivo de resgatar os direitos que foram historicamente negados, como o direito à educação. Como já assinalado nos capítulos anteriores, as ações afirmativas que se originaram nos Estados Unidos da América serviram de modelo para as lutas dos grupos étnicos brasileiros no combate às desigualdades raciais e sociais, culminando na política de cotas efetivadas em muitas universidades brasileiras desde o início dos anos 2000 e agora colocadas em lei, conforme exposto no início deste capítulo.

⁴¹ Alba Tereza Barroso de Castro doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (REVISTA TEMPORALIS 15, 2008).

Ainda de acordo com a autora, “a partir das lutas dos movimentos étnicos afro-brasileiros, a discriminação racial, no Brasil, camuflada sob o manto da dita ‘democracia racial’, começa a ser reconhecida” (CASTRO, 2008, p. 97a). Desta forma, a autora discorre sobre o mito que há muito consta no Brasil de que os diferentes grupos étnicos, raciais e sociais vivem numa harmonia, fato ilusório como nos aponta Pereira (2012, p. 173), que, “na Constituição Federal de 1988, todos são iguais. Nas esquinas, escolas, empresas, porém, a desigualdade é visível”.

Ainda sobre a temática, Pereira (2012), adverte:

Uma das várias conclusões a que se chegou sobre os dilemas sociais no Brasil é a de que o acesso às oportunidades geralmente tem condição e cor bem definida. Não por acaso, 56% da população recebe 15% da renda nacional. Também não é obra do improvável que menos de 25% dos negros estejam cursando o ensino médio e 2,5% estejam no ensino superior [...].

Os dados do excerto acima apresentados foram retirados, segundo o autor, do Mapa de desenvolvimento humano, formulado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 2000. Percebemos nas palavras do autor que a concepção de um país sem preconceito, em que todos vivem harmonicamente, uma democracia racial, não condiz com a realidade prática vivida por milhões de brasileiros que estão às margens da sociedade.

Quando encontramos estes dados ora expostos, do número em percentual de negros (incluindo os pardos), no acesso ao ensino superior, percebemos a discrepância em relação ao número percentual de negros acima de 10 anos com algum tipo de instrução no país, segundo o último censo realizado pelo IBGE, no ano de 2010, como veremos abaixo.

Tabela 1. Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo a cor ou raça e os grupos de idade - Brasil – 2010.

(Continua)

Cor ou raça e grupos de idade	Pessoas de 10 anos ou mais de idade					
	Total	Nível de instrução				
		Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
Total (1)	161 981 299	81 386 577	28 178 794	37 980 515	13 463 757	971 655
10 a 14 anos (1)	17 167 135	16 343 432	667 578	17 207	-	138 918
15 a 19 anos (1)	16 986 788	6 202 364	7 415 463	2 906 096	60 595	402 269
15 a 17 anos (1)	10 353 865	4 427 496	5 159 151	470 921	5 076	291 221
18 ou 19 anos(1)	6 632 922	1 774 868	2 256 312	2 435 176	55 519	111 048
20 a 24 anos (1)	17 240 864	4 374 675	3 891 501	7 900 399	941 146	133 143
25 a 29 anos (1)	17 102 917	4 821 684	3 161 596	6 819 360	2 218 550	81 728
30 a 34 anos (1)	15 744 616	5 706 389	2 633 830	5 221 051	2 122 480	60 866
35 a 39 anos (1)	13 888 191	5 946 282	2 295 633	3 896 870	1 705 017	44 388
40 a 44 anos (1)	13 008 496	6 173 071	2 086 818	3 197 845	1 516 328	34 433
45 a 49 anos (1)	11 834 647	5 925 439	1 826 006	2 640 675	1 416 051	26 476
50 a 59 anos (1)	18 418 755	10 527 354	2 444 178	3 354 868	2 062 733	29 621
60 anos ou mais (1)	20 588 890	15 365 887	1 756 191	2 026 142	1 420 856	19 814
Branca	77 416 302	33 151 747	13 424 041	20 513 245	9 871 362	455 907
10 a 14 anos	7 168 453	6 759 486	335 784	8 099	-	65 084
15 a 19 anos	7 286 174	2 002 520	3 445 723	1 613 229	39 962	184 740
15 a 17 anos	4 378 066	1 451 043	2 534 692	255 385	3 330	133 616
18 ou 19 anos	2 908 109	551 477	911 031	1 357 844	36 633	51 124
20 a 24 anos	7 746 080	1 375 830	1 538 606	4 103 402	668 856	59 385
25 a 29 anos	7 910 554	1 587 188	1 327 804	3 364 683	1 595 349	35 530
30 a 34 anos	7 312 562	1 994 523	1 165 772	2 611 567	1 513 111	27 589
35 a 39 anos	6 567 477	2 226 115	1 083 195	2 030 461	1 206 898	20 808
40 a 44 anos	6 334 228	2 436 800	1 044 873	1 752 276	1 083 271	17 008
45 a 49 anos	6 014 953	2 443 825	976 759	1 539 349	1 040 933	14 087
50 a 59 anos	9 622 811	4 609 184	1 368 249	2 064 460	1 563 117	17 802
60 anos ou mais	11 453 010	7 716 278	1 137 276	1 425 717	1 159 865	13 874
Preta	12 832 886	7 293 638	2 214 820	2 745 867	507 583	70 978
10 a 14 anos	1 132 727	1 089 104	34 429	1 087	-	8 108
15 a 19 anos	1 239 108	570 639	486 162	153 799	2 244	26 263
15 a 17 anos	747 651	399 263	305 766	24 104	142	18 376
18 ou 19 anos	491 457	171 376	180 396	129 695	2 102	7 887
20 a 24 anos	1 364 950	436 731	346 433	536 727	34 377	10 682
25 a 29 anos	1 430 588	492 513	292 343	555 987	82 234	7 511
30 a 34 anos	1 351 848	580 601	243 281	436 660	85 615	5 690
35 a 39 anos	1 158 958	576 915	195 741	308 838	73 394	4 070
40 a 44 anos	1 082 520	601 391	171 154	242 092	64 880	3 002

(Continuação)

Cor ou raça e grupos de idade	Pessoas de 10 anos ou mais de idade					
	Total	Nível de instrução				
		Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
45 a 49 anos	968 160	574 857	145 587	188 831	56 548	2 337
50 a 59 anos	1 510 144	1 018 063	191 660	225 305	72 906	2 210
60 anos ou mais	1 593 884	1 352 824	108 030	96 541	35 385	1 106
Amarela	1 845 466	793 936	304 347	469 933	265 372	11 878
10 a 14 anos	160 636	152 376	6 833	84	-	1 343
15 a 19 anos	176 196	58 243	78 137	34 209	929	4 678
15 a 17 anos	104 193	40 976	54 558	5 406	78	3 175
30 a 34 anos	6 833 153	3 035 390	1 190 194	2 100 351	480 459	26 759
35 a 39 anos	5 953 772	3 052 066	986 913	1 505 063	390 934	18 796
40 a 44 anos	5 407 894	3 051 010	846 077	1 160 937	335 994	13 876
45 a 49 anos	4 688 823	2 830 375	683 847	876 926	288 158	9 518
50 a 59 anos	7 022 637	4 769 266	853 840	1 013 891	376 550	9 090
60 anos ou mais	7 181 710	6 050 110	475 172	461 330	190 900	4 199
Indígena	621 381	443 498	80 796	76 693	16 918	3 476
10 a 14 anos	96 078	93 434	2 076	61	-	507
15 a 19 anos	82 044	54 541	20 692	5 308	116	1 387
15 a 17 anos	50 749	36 487	12 439	904	31	889
18 ou 19 anos	31 295	18 054	8 253	4 405	85	498
20 a 24 anos	72 262	39 208	15 626	16 203	639	586
25 a 29 anos	64 453	36 494	10 431	15 132	2 116	282
30 a 34 anos	57 108	35 282	7 452	11 511	2 629	234
35 a 39 anos	49 308	31 720	6 497	8 436	2 484	171
40 a 44 anos	41 414	27 739	4 972	6 208	2 344	151
45 a 49 anos	35 454	24 690	3 612	4 991	2 045	116
50 a 59 anos	55 043	40 580	5 644	5 935	2 878	7
60 anos ou mais	68 218	59 810	3 794	2 908	1 668	37

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

(1) Inclusive as pessoas sem declaração de cor ou raça.

Por estes dados, podemos inferir que existem 13.463.757 pessoas com ensino superior completo no país e destes, 9.871.362 de pessoas brancas, o que dá um percentual aproximado de 73,32% (setenta e três vírgula trinta e dois por cento) do total. Concluimos também que somados os pretos, pardos e indígenas, pois é assim que se encontra a atual legislação sobre o ingresso destes grupos ao ensino superior, chegamos a um total de 3.326.957 pessoas e colocando em dados percentuais, corresponde a 24,71% (vinte e quatro vírgula setenta e um por cento). Se detalharmos ainda mais a amostra da tabela somente na cor preta,

encontraremos uma situação absurda de exclusão a que vive a população negra, pois 507.583 pessoas consideradas da cor preta, dando um percentual próximo de 3,77% (três vírgula setenta e sete), um dado alarmante que com as políticas adotadas por parte do Estado tentarão minorar tal situação.

Mais adiante, veremos outros gráficos retirados do IBGE sobre o total de pessoas no Brasil, os dados referentes ao trabalho, o acesso à educação no Estado de São Paulo, os dados da Baixada Santista e da cidade de Santos todos, segundo a cor da pele dos brasileiros, e analisaremos para confirmar ou não a desigualdade que pode ainda hoje estar presente na vida de milhões de brasileiros. Mas, antes discorreremos um pouco mais sobre as estratégias do capitalismo para a educação.

O capitalismo mundial em mais uma de suas estratégias políticas voltou suas atenções centralizando suas ações referentes à educação, na pobreza e na pluralidade étnica (CASTRO, 2008, p. 97b). A autora ressalta que as reformas educacionais dos governos FHC (1994-2002) e Lula (2003-2010) consubstanciaram as diretrizes do grande capital, a ditadura do mercado, subordinando-se aos centros hegemônicos.

A privatização é a marca das políticas sociais, especialmente da educação neste momento, acarretando na ampliação do setor privado. Melhor dizendo, com a redução dos gastos públicos, há um aumento da privatização, mas ao mesmo tempo consegue-se manter os serviços à população, mas não estamos falando aqui da qualidade e sim da manutenção dos serviços públicos (grifo nosso).

Assim, reduzindo os gastos com o setor público, o setor privado vê ampliar seus investimentos com programas lançados pelo governo, tendo como exemplos já apresentados no segundo capítulo do presente trabalho: O PROUNI e o FIES. O ensino público superior conta com medidas compensatórias, as cotas são um dos exemplos, no entanto, as mesmas não contam com medidas eficientes para a permanência dos alunos nas universidades. (CASTRO, 2008, p. 97c).

As cotas vêm trazendo em si o sentido de equidade, qual seja, o de tratar desigualmente os desiguais. Aqueles que estão em posições desfavoráveis devem ter tratamento que possa fazer com que no mínimo eles se aproximem daqueles em condições mais privilegiadas.

As universidades com carência de alunos negros, indígenas e oriundos de escolas públicas, não permitem a ascensão por parte destes grupos a melhores condições de vida, situação que acarreta que os mesmos continuem em posições de subalternidade em relação aos outros contingentes da população brasileira (com salários menores, grau de educação com menor tempo na escola, saúde precária, enfim).

A democracia brasileira se mostra frágil no momento em que não consegue fazer a distribuição da renda nacional de forma mais equitativa, por exemplo, criar leis para que os impostos sejam cobrados conforme o ganho de cada um e não com percentuais gerais para todos, pois o choque na renda é desproporcional dependendo do caso.

O aumento no número de acesso de estudantes oriundos de escolas públicas no ensino público superior carece de uma,

Política Pública Educacional, que além de enfrentar os problemas dos níveis de ensino fundamental e médio, resgate a importância do papel da universidade na formação de uma sociedade democrática e igualitária (CASTRO, 2008).

Concordamos com a autora quando ela diz que a simples implantação da política de cotas não é o que fará acabar com a desigualdade no que tange à educação, mas sim políticas por parte do governo, de melhoria dos ensinos de base, especialmente os ensinos fundamental e médio, para que os estudantes de escolas públicas possam chegar às portas da universidade com um nível próximo e porque não superior àqueles oriundos de escolas privadas. O processo de privatização não privilegia para que políticas deste monte sejam efetuadas por parte do governo.

O sociólogo Emir Sader, em artigo publicado na internet, em 12 de novembro de 2006, fez duras críticas ao arrocho efetuado pelo regime militar junto aos trabalhadores e que afetou diretamente a educação e a saúde, acarretando na exclusão das classes médias e classes pobres das escolas públicas. Concluindo sua análise, o sociólogo fala sobre o que naquele momento ainda era o projeto de lei que se tornaria lei em 2012, a lei de cotas, relatando da importância desta para a inclusão e universalização dos direitos.

A permanência na universidade⁴² é outro ponto importantíssimo para que estudantes vindos das camadas mais pobres da população, muitas vezes sem dinheiro até mesmo para o transporte, possam se manter na universidade. Uma política voltada não só para o acesso, mas também para que o estudante possa se manter na universidade, com alimentação, transporte, apoio no ensino, entre outras assistências que porventura venham a necessitar, são alguns dos desafios que a universidade pública tem que enfrentar, assim como a UNIFESP, que falaremos na última parte deste trabalho.

Conforme consta no site da própria instituição que apresentaremos a seguir, a primeira universidade brasileira a adotar a política de cotas foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que em 2002, implantou o sistema de cotas, no qual destina conforme o artigo primeiro do Conselho Universitário (CONSU):

Art. 1º Estabelecer a quota mínima de 40% (quarenta por cento) para a população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, seja na forma de vestibular ou de qualquer outro processo seletivo (UNEB, 2002)⁴³.

Desta forma, a UNEB foi precursora para que outras instituições de ensino pudessem discutir a adoção de políticas afirmativas em suas instituições universitárias.

Uma das primeiras universidades públicas a criar o sistema de cotas e que foi amplamente exposto pela mídia foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ⁴⁴), no ano de 2003, estabelecendo o que preconiza as leis 3524/2000 e 3708/2001, a primeira instituindo as cotas para egressos de escolas públicas e a segunda acrescentando as cotas raciais na UERJ. Já discorreremos em outro momento deste trabalho sobre as cotas na UERJ, aqui indicaremos algumas das formas utilizadas por esta universidade para a permanência dos estudantes cotistas

⁴² Alba Tereza Barroso de Castro, sobre o tema ressalta: “Para isso, seria necessária uma Política de Assistência aos estudantes de cotas, com monitoramento e acompanhamento de suas trajetórias acadêmicas, auxiliando-os com bolsas de estudo, cursos suplementares, alojamento e alimentação. Seria o mínimo para que as cotas não resultassem em meros arroubos políticos de caráter populista” (REVISTA TEMPORALIS 15, 2008).

⁴³ Disponível em: <<http://www.ppgesa.uneb.br/arquivos/196%20-%20consu%20-quotas%20afro.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.uerj.br/institucional/>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

na Universidade. No entanto, apenas a inclusão constatou-se que não era suficiente para a permanência dos alunos cotistas na universidade.

Deste modo, na UERJ, tendo em vista a carência econômica e cultural em que parte dos estudantes se encontram, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão cria por Deliberação 043/2004 e reformulada pela Deliberação 043/2010, o Programa de Iniciação Acadêmica (PROINICIAR), funcionando como uma estratégia político-acadêmica de construção de possibilidades de permanência do estudante cotista na Universidade (UERJ, 2011)⁴⁵.

No seu programa de apoio aos alunos cotistas, a UERJ supervisiona, avalia e acompanha por meio da Coordenadoria de Iniciação e Inclusão Acadêmicas (CAIAC⁴⁶), e através dele é criado o Programa de Iniciação Acadêmica (PROINICIAR),

Programa que tem por objetivo apoiar o estudante de forma ampla, promovendo sua inserção ACADÊMICA E CULTURAL, através de bolsas, do oferecimento de oficinas e atividades diversas, visando sua permanência e bom desempenho acadêmico, até a conclusão do curso, viabilizando as cotas como efetivo mecanismo de redução das desigualdades sociais (PROINICIAR COMUNICA, 2012).

Este programa como já exposto oferece aos alunos cotistas oportunidades de permanência na universidade, recebendo por intermédio do governo federal, uma Bolsa Permanência (BP), que atualmente está no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais), bem como, o custeio de parte do material didático, para a efetivação das suas atividades acadêmicas.

Já sabemos que a primeira Universidade de grande porte a instituir a políticas de cotas foi a UNEB, agora falaremos sobre a primeira Universidade Federal a adotar as cotas em seus vestibulares, a Universidade de Brasília (UnB).

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.caiac.uerj.br/documentos/rel.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

⁴⁶ Criada pelo AEDA nº 016/2012, com competência para: propor políticas de articulação entre os diferentes graus de ensino ministrados dentro e fora da UERJ, estabelecendo no plano interno, a articulação necessária entre o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues Silveira e as outras Unidades Acadêmicas; Coordenar programas de Iniciação Acadêmica, propondo, acompanhando e supervisionando atividades pedagógico-culturais que objetivem a inclusão acadêmica; Propor e supervisionar programas voltados para superação das desigualdades frente ao conhecimento (Coordenadoria de Iniciação e Inclusão Acadêmicas - CAIAC). Disponível em: <<http://www.caiac.uerj.br/equipe.html>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

O sistema de cotas na UnB teve início no ano de 2004, tendo sido aprovado após muito debate da comunidade acadêmica, conforme consta no Relatório *Análise do sistema de cotas para negros da Universidade de Brasília*, “A ideia era instaurar, no espaço acadêmico, um mecanismo reparador das perdas infringidas à população negra brasileira” (UnB, 2013).

Ou seja, a UnB buscava com o sistema de cotas, aumentar o acesso dos negros na Universidade. Podemos verificar no relato sincero de Dioleno Tavares da Costa⁴⁷, aluno cotista da UnB em matéria da Revista Isto É, de 10, de abril de 2013, que realmente a UnB, assim como outras Universidades Federais possuem a maioria de alunos brancos em seus quadros discentes. Constando que os próprios alunos lá matriculados diziam ser raro ver um estudante negro nos corredores da universidade.

Como podemos observar nas palavras deste aluno, para ele, não fossem as cotas, provavelmente muitos estudantes que hoje se encontram em universidades públicas tanto estaduais como federais, não estariam em condições sociais e econômicas de estarem nestas universidades, talvez nem mesmo cursando ensino superior em instituição privada. Para Inocêncio⁴⁸ não podemos falar em mérito num País com uma desigualdade aflorada, conforme podemos notar em suas palavras em matéria da revista Isto é (2013, p. 52), “Em um País tão desigual quanto o Brasil, falar em meritocracia não faz sentido”. Pode-se acrescentar em suas palavras, que um País que aderiu à escravidão por séculos, excluindo parte da população, sem dar a oportunidade para que pudessem estar em condição de igualdade com todos os outros, falar em mérito é no mínimo demagogia (ISTOÉ, 2013).

Da mesma forma discorre Castro⁴⁹, “Com as cotas, não é o mérito que se deve discutir, mas sim, a questão da oportunidade” (ISTOÉ, 2013, p. 52). Outra aluna cotista da UnB, Juliana Lima de Sousa⁵⁰, coloca nas suas palavras a respeito

⁴⁷ “Meu pai é pedreiro e minha mãe é dona de casa. Ou seja, eles não teriam como pagar uma faculdade privada. Estudei em um dos piores colégios de Brasília. Quando estava no último ano do ensino médio, minha escola ficou na última colocação do Enem. [...] Os alunos mais velhos dizem que cruzar com um negro nos corredores da UnB era a coisa mais difícil de se ver. Não fosse pelo sistema de cotas, essa realidade não teria mudado. A gente, que sempre foi discriminado, agora tem a oportunidade de mostrar capacidade” (ISTO É, 2013).

⁴⁸ Nelson Inocêncio é Coordenador do núcleo de estudos afro-brasileiro da Universidade de Brasília (UnB).

⁴⁹ Ricardo Vieiralves de Castro Reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

⁵⁰ “Não é porque temos uma cor diferente de outra pessoa que a nossa capacidade é menor. A questão não tem a ver com o tom da pele, mas com o tipo de educação que você recebe”.

da política de cotas algo semelhante ao que fora exposto pelo reitor da UERJ. Nas palavras desta aluna cotista, podemos encontrar o que acontece com milhões de brasileiros que não conseguem adentrar uma universidade, pelo simples motivo de não ter tido um ensino básico de qualidade. A luta pelo ensino básico de qualidade não isenta o Estado brasileiro de propor, como está propondo, políticas de ação afirmativa para minorar a desigualdade que assola o País.

Falaremos agora sobre os programas de assistência estudantil da UnB que com seu programa de assistência estudantil aos alunos, especialmente os cotistas, visa à permanência do estudante na universidade. O órgão da Universidade responsável pelo desenvolvimento da Política de Assistência Estudantil (PAE) é o Decanato de Assuntos Comunitários (DAC). Diversos programas e ações que fazem parte da PAE da UnB garantem aos estudantes alguns direitos, entre eles:

- Bolsa Alimentação: em parceria com o Restaurante Universitário (RU) oferece café da manhã, almoço e jantar aos alunos;

- Auxílio Alimentação: nos campi em que não existe ainda o RU é concedido um auxílio que hoje está no valor de R\$ 304,00 (trezentos e quatro reais) mensais, para custear a alimentação dos estudantes;

- Programa de Acesso à Moradia Estudantil: este programa concede vagas em imóveis locados pela Fundação Universidade de Brasília (FUB), ou auxílio financeiro para moradia àqueles estudantes residentes fora da localidade da universidade. Vale ressaltar que ainda existe a Casa dos Estudantes Universitários (CEU) e que consiste em dois blocos com noventa apartamentos, dando um total de 360 vagas, destinadas especialmente para àqueles estudantes que estão em maior vulnerabilidade socioeconômica e residem fora da localidade em que se encontra a UnB;

- Programa de Apoio à Permanência na Universidade: Busca atender os estudantes que estão em condições mais vulneráveis economicamente, para minimizar as desigualdades e colaborar para a sua permanência e diplomação; Este Programa possui duas modalidades. 1 – Bolsa Permanência do Governo Federal: destinado àqueles estudantes que possuem renda inferior a um salário-mínimo e

meio e estão matriculados em algum dos cursos de graduação, que tenham carga horária média igual ou superior a cinco horas diárias e que não tenham ultrapassado dois semestres do curso de graduação que estiverem matriculados para se diplomar;

2- Bolsa Permanência da Universidade de Brasília: aqueles estudantes que não foram atendidos pelo programa acima e que estiverem em condição de vulnerabilidade socioeconômica, poderão concorrer a este programa, que oferece uma bolsa de R\$ 465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais) mensais atualmente.

Alguns outros Programas de Assistência Estudantil, como o Programa Auxílio Emergencial, existem na UnB, mas estes já expostos conseguem mostrar uma visão ampla das diversas políticas para a permanência dos estudantes na Universidade.

Com relação às cotas raciais, a UnB também está sendo referência no que diz respeito a um acréscimo de 5% (cinco por cento) nas cotas raciais fora as cotas sociais do governo federal, o que isso significa? Significa que “[...] 5% das vagas serão reservadas pelo critério exclusivamente racial, independente da condição econômica e da origem do estudante – se estudou ou não em escola pública” (Vieira, 2014).

Analisando as políticas de ação afirmativa na sua modalidade de política de cotas nas universidades ora apresentadas, podemos observar que há sim uma tentativa da universidade pública em se adequar a esta demanda, mas há a necessidade de aportes mais efetivos do governo federal.

A seguir analisaremos as políticas de ação afirmativa e de cotas adotadas na UNIFESP, bem como, as Políticas de Assistência Estudantil.

3.2 A Política de Ação Afirmativa e a Lei de Cotas na UNIFESP

A UNIFESP teve origem no ano de 1933, como Escola Paulista de Medicina (EPM), criada por um grupo de trinta e um médicos e dois engenheiros que se

uniram a um grupo de alunos egressos do vestibular para o curso de medicina da Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo (UNIFESP, 2009). Até 1956, se ancorou com fundos privados e governamentais, quando então se tornou uma instituição federal. No ano de 1994, com a promulgação da lei 8.957 do mesmo ano, se tornou uma Universidade Federal.

Houve aquisição de centenas de imóveis no entorno da sede na Vila Clementino, em São Paulo, onde se instalaram institutos de pesquisa, ambulatorios, centros de ensino, como também, a construção de prédios da própria universidade, como os Institutos de Pesquisa I e II e o Instituto Nacional de Farmacologia e o Hemocentro Regional (UNIFESP, 2009).

Com o REUNI e a consequente verba do governo federal, a UNIFESP tem um avanço que marca a sua história. Na reunião do Conselho Universitário (CONSU) do dia 11 de maio de 2005, e presidida pelo Reitor Prof. Dr. Ulysses Fagundes Neto, na qual teve a presença de 59 membros, foi discutido o vestibular de 2006, tanto no campus São Paulo como no novo campus Baixada Santista (UNIFESP, 2005a, p. 1).

A Professora Helena Nader apresentou a relação quantidade/vaga do vestibular, incluindo as vagas da política de cotas, na qual discorreremos detalhadamente adiante e propôs entre outras coisas, a substituição no exame vestibular do termo afrodescendente por negro, conforme determina o IBGE para a etnia cor: negro (pretos e pardos) que foi aprovada com quatro abstenções (IDEM).

Prosseguindo, o Professor Marcos Pacheco, o qual presidia o Grupo Institucional de Ações Afirmativas (GIAA), expôs uma síntese das ações afirmativas na graduação, que culminou com a Resolução nº 23, sendo aprovada pelo CONSU, aumentando em 10% (dez por cento) o número de vagas, relatando que houve um aumento na procura das vagas. Finalizando sua explanação sugeriu a prorrogação por mais um ano do percentual de 10% para as cotas, o que foi aprovado por unanimidade (IBIDEM).

Na mesma ATA, consta que a Professora Soraya, tendo a fala, exibiu documento assinado por alguns conselheiros, com propostas de discussão que havia dado continuidade à reunião anterior, para que fossem debatidas nas reuniões

subsequentes, tais como: que a Comissão de cursos do campus Baixada Santista convoque os Departamentos, a fim de planejar os cursos que serão desenvolvidos; Interligação da estrutura de Santos e Vila Clementino, a fim de garantir a implantação de acordo com o padrão UNIFESP; e o planejamento da assistência estudantil – laboratórios, quadras, piscinas, equipamentos, salas de aula, estruturas de apoio e condições de trabalho para os servidores (UNIFESP, 2005, p.2).

Assim, a expansão da UNIFESP se torna realidade, com o primeiro campus fora da Capital, o campus Baixada Santista. Mas, devemos lembrar o passo inicial para se chegar ao novo campus. Este passo ocorreu quando da reunião do CONSU, de 03 de março de 2004, ou seja, aproximadamente um ano antes, o então Reitor Professor Dr. Ulysses Fagundes Neto, informou que durante um jantar em Brasília com a bancada de deputados paulistas, em conversa com aquela que na época era Deputada Federal Mariângela Duarte despertou-se a ideia de criação do campus da UNIFESP na Baixada Santista. O interesse ao projeto pela Prefeitura de Santos foi imediato, inclusive informando já possuir dois prédios para serem possíveis sedes da UNIFESP da Baixada Santista. O Reitor ressaltou que necessitaria de verba para a realização do projeto, logo manifestando interesse, o secretário Carlos Roberto Antunes dos Santos, da Secretaria de Educação Superior (SESU)⁵¹ se dispôs por meio desta a arcar com a verba necessária para a concretização do projeto (UNIFESP, 2005, p. 1).

Então, na reunião do CONSU do dia 09 de março de 2005, tem-se a alteração do Estatuto da UNIFESP, fazendo constar a partir de então no seu artigo 1º: “incluir unidade fora de sede” – Baixada Santista (UNIFESP, 2005). O Reitor Ulysses Fagundes Neto, declara que esta é uma missão histórica, pois é a consolidação do campus da Baixada Santista, bem como, a alteração do artigo 1º do Estatuto da UNIFESP (IDEM).

Assim, a UNIFESP se interioriza com a criação deste campus e cria mais vagas para o ensino superior no mesmo sentido que o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) preconizou em seu

⁵¹ “A Secretaria de Educação Superior (SESU) é a unidade do Ministério da Educação responsável pela manutenção, supervisão e o desenvolvimento das Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (IFES)”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretarias-e-orgaos-vinculados/sesu>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

caderno: “A expansão da rede pública de ensino em todos os níveis e modalidades com recursos assegurados para o pleno aproveitamento da capacidade física instalada para ensino, pesquisa e extensão é prioridade” (ANDES, 2003).

Em 2012, o campus Baixada Santista se expande ainda mais, dando início ao curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia do Mar (BICT-Mar), que visa o planejamento para consolidar o Instituto de Ciências do Mar (IMAR), no campus Baixada Santista (UNIFESP, 2012). Possibilitando também, o ingresso em cursos específicos de graduação na própria UNIFESP, entre eles: Ecologia Marinha, Engenharia Ambiental Portuária, Engenharia de Pesca e Aquicultura, Engenharia de Petróleo e Energias Renováveis e Oceanografia.

Após discorrer sobre a criação do campus Baixada Santista, bem como de seus cursos, voltaremos para a proposta da pesquisa, a política de ações afirmativas, especialmente a política de cotas e as políticas de acesso e permanência da UNIFESP - campus Baixada Santista.

Primeiramente, passaremos pelo processo histórico da criação das cotas na UNIFESP, o início dos debates nas reuniões dos CONSU's, e nas Resoluções deste mesmo Conselho.

Conforme aponta TOBIAS (2014), o início das discussões ocorreu em 19 de março de 2003, na reunião do Conselho de Graduação. Nela, a então Pró-Reitora de Graduação, Professora Doutora Helena Bonciani Nader que também presidiu tal sessão, ao debater a política de cotas, informou que no dia 20 de março do mesmo ano, se reuniria com os Coordenadores dos Cursos de Graduação, objetivando a criação de um Grupo de Trabalho (GT) para os debates e a posição que a UNIFESP teria frente à Lei Federal 10.558, de 13 de novembro de 2002, por meio da qual foi criado o Programa Diversidade na Universidade [...] (UNIFESP apud TOBIAS, 2014, p. 61).

O artigo primeiro desta Lei especifica,

Art. 1º Fica Criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes aos grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros (BRASIL, 2002).

Com base nesta determinação a UNIFESP cria o GT, que objetivava em suas reuniões segundo (NETO apud TOBIAS, 2014, p. 61a), [...] o intuito de suscitar a ideia de promoção da igualdade racial na sociedade brasileira e o papel das universidades neste processo.

Discutia-se o para que as universidades existem, para favorecer um *status quo* de educação para as elites que irão dirigir o país ou para uma gestão democratizante e que permita o acesso de todos a uma educação de qualidade? Ainda conforme aponta (NETO apud TOBIAS, 2014, p. 61b), foi solicitada o subsídio do Professor Doutor Hélio Santos, fundador do Conselho Negro de São Paulo, tendo sido um assunto debatido entre os magistrados da universidade.

Durante as discussões sobre o tema neste GT, ficou definido que seria realizado um debate sobre *Acesso do Negro na Universidade Brasileira: diagnóstico da situação atual e propostas de adoção das Ações Afirmativas como as Cotas em caráter provisório*, a fim de mobilizar os acadêmicos e a sociedade civil (NETO apud TOBIAS, 2014, p. 61c).

A efetivação deste estágio inicial das discussões ficou completa com a realização em 26 de maio de 2003 do seminário *Ações Afirmativas*, e que teve a participação de dirigentes de outras instituições de ensino superior pública que já adotaram algum tipo de política de ação afirmativa. Entre os dirigentes encontrava-se a Professora Doutora Nilcéia Freire, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (apud TOBIAS, 2014, p. 61d) que, como vimos no capítulo anterior, foi uma das primeiras instituições públicas de ensino superior brasileiras a implantar uma política de ação afirmativa. Outros representantes de órgãos da sociedade civil, sindicatos, do governo, etc.⁵² participaram do seminário supra. Após as discussões foi criado o Grupo de Estudos Institucional para Ações Afirmativas (GEIAA).

Passado o processo de pré-aprovação das Políticas de Ação Afirmativa da UNIFESP, o grande dia da apresentação da proposta elaborada pelo GEIAA ocorreu na reunião do CONSU, do dia 10 de março de 2004, quando o tema “Ações Afirmativas”, era uma das pautas. Primeiramente, foi lida pelo Pró-Reitor de Graduação Professor Edmund Chada Baracat, a Portaria 1.369, de 18 de dezembro

⁵² Ver mais em: TOBIAS, Juliano da Silva. Negros e Negras chegam à Universidade: estudo sobre as trajetórias acadêmicas e as perspectivas profissionais cotistas da UNIFESP, 2014.

de 2003. Nela, solicita-se a todas as universidades brasileiras que acrescentem nas reuniões de seus Conselhos, a discussão sobre as Ações Afirmativas (UNIFESP, 2004). Posteriormente, fora apresentado, pela Professora Doutora Helena Nader, o Professor Doutor João Carlos Nogueira, então Subsecretário de Assuntos Institucionais da Secretaria Especial de Igualdade Racial (SEPPIR), que expressou informações sobre “Análises e propostas para o estabelecimento de políticas de Ação Afirmativa, que permitam o acesso e a permanência de negros nas IES”: Dentre outras reflexões, salientou que as desigualdades nas Universidades Federais se deve ao que foi o sistema de ensino no Brasil. “Se tivéssemos cuidado com a educação, não estaríamos aqui discutindo quotas para negros” (NOGUEIRA, 2004, p. 1).

Para o expositor, caso o país realmente tivesse se preocupado com uma educação de qualidade e uma política social para todos, sem distinção de qualquer esfera, em que os grupos menos favorecidos conseguissem por meio da educação se equivar aos grupos privilegiados, o acesso e a permanência na universidade pública estaria mais heterogêneo (UNIFESP, 2004, p. 2). O explanador conclui afirmando que os dados sobre a matrícula de alunos negros no ensino superior simplesmente subsistem.

Uma enorme mudança ocorreu com a criação da Lei de Cotas 12.711/2012, na qual institui o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas até o ano de 2016 a serem preenchidas por estudantes oriundos de escola pública e destas, metade para alunos que possuam renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio e o restante a ser distribuído por no mínimo a soma de pretos, pardos e indígenas no estado em que se localiza a instituição de ensino superior, de acordo com o último censo do IBGE (2010). Com isso, os grupos que se encontravam sub-representados nas universidades públicas fato que observamos em outro momento deste trabalho, principalmente em comparação ao censo do IBGE, agora vê uma possibilidade real de ascender às universidades públicas. Podemos fazer uma analogia da fala do professor João Carlos Nogueira com os dados retirados do último censo, realizado em 2010 pelo IBGE, que apresentaremos na tabela abaixo:

Tabela 2. População residente, por cor ou raça, no Estado de São Paulo e na cidade de Santos – 2010.

Localidade	População residente						
	Total	Cor ou raça					
		Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Estado de São Paulo	41.262.199	26.371.709	2.277.764	558.354	12.010.079	41.794	2.499
Santos	419.400	302.733	19.885	4.168	92.124	468	22

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010.

Como exposto no artigo primeiro da Lei de Cotas, dentro dos 50% (cinquenta por cento) das vagas a serem destinadas aos estudantes oriundos de escola pública, há o quantitativo a ser preenchido por autodeclarados pretos, pardos e indígenas no Estado em que se situa a instituição de ensino.

Isto posto, ao verificar os dados apresentados na tabela acima, verificamos que se para o professor João Carlos Nogueira, quando informa que ao analisar o número de estudantes negros nas universidades públicas brasileiras, estes praticamente são nulos, podemos notar fazendo pequenos cálculos matemáticos com os números apresentados na tabela que o número de autodeclarados segundo a cor, como brancos e pretos (incluindo os pardos), encontra-se da seguinte forma:

- Brancos: no Estado de São Paulo, há como observamos no mapa, 41.262.199 pessoas, segundo os dados apresentados pelo IBGE, no ano de 2010, e destes 26.371.709 autodeclarados brancos, correspondendo a 63,91% (sessenta e três vírgula noventa e um por cento) da população do Estado. Já na cidade de Santos obtemos os seguintes valores, população total de 419.400 habitantes e destes 302.733 se autodeclarando da cor branca, o que dá um percentual de 72,18% (setenta e dois vírgula dezoito por cento) da população;

- Pretos e pardos: No Estado, são 2.277.764 autodeclarados pretos e 12.010.079 autodeclarados como pardos, calculando separadamente aparecem os seguintes percentuais 5,52% (cinco vírgula cinquenta e dois por cento) negros e 29,1% (vinte e nove vírgula um por cento) pardos, somando os dois valores, encontramos um total de 14.287.843, que corresponde a 34,62% (trinta e quatro vírgula sessenta e dois por cento) deste grupo. Já na cidade de Santos encontramos

19.885 autodeclarados pretos correspondendo a 4,74% (quatro vírgula setenta e quatro por cento) da população e 92.124 autodeclarados pardos equivalente a 21,96% (vinte e um vírgula noventa e seis por cento) dos habitantes, somando os dados são 112.009 de habitantes que equivale a 31,1% (trinta e um vírgula um por cento) do total;

Com base nestes dados, podemos inferir que há uma sub-representação de negros nas universidades públicas brasileiras até a instituição da Lei de Cotas, pois, com a Lei de Cotas foi instituído que pelo menos a soma dos autodeclarados negros no último censo do IBGE no Estado deve constar nas universidades federais e anteriormente com as cotas instituídas pela própria UNIFESP eram destinadas apenas 10% (dez por cento) das vagas de cada curso a este grupo.

Mais adiante, analisaremos os dados com outros obtidos em pesquisas e relatórios sobre alunos cotistas feitas pela UNIFESP. Mas agora, continuaremos a discorrer sobre o processo de implantação das Políticas de Ação Afirmativa na UNIFESP, anteriormente à criação da Lei 12.711 de 2012.

Retornando as falas da ATA do dia 10 de março de 2004, na qual tomando a palavra o Professor Doutor Roberto Martins⁵³, apresentou dados que ressaltam as desigualdades no mercado profissional. O professor citou que o salário do negro é praticamente a metade do branco, isto, com ambos possuindo a mesma escolaridade, em muitas ocupações quase que não existem negros exercendo as funções, ainda comentou que mesmo com o aumento do número de vagas nas universidades a diferença racial ainda se manteve praticamente nula (UNIFESP, 2004).

Ao final da reunião, a professora Helena Nader propôs um aumento de 10% (dez por cento) no número de vagas para o vestibular do ano de 2005, que seriam exclusivas para negros e pardos oriundos de escolas públicas, no entanto o assunto ficou para ser discutido na próxima reunião do Conselho (IDEM).

⁵³ “Ex-presidente do Instituto de Pesquisas Aplicadas IPEA, atual Perito do Grupo de Trabalho de cinco Especialistas de Afro-Descendência, do Alto Comissariado de Direitos Humanos da ONU - ACNUR, explanando sobre *Desigualdades Raciais e Ações Afirmativas no Brasil*” (UNIFESP, 2004).

No dia 14 de abril de 2004, aconteceu a reunião do CONSU que entrou para a história da UNIFESP, no que se refere às Políticas de Ações Afirmativas, pois foi nesta reunião que foi aprovada a adoção das Políticas de Ações Afirmativas na UNIFESP. A reunião foi presidida pelo Reitor Professor Doutor Ulysses Fagundes Neto, com a presença de 63 (sessenta e três) participantes.

Nela, a professora Doutora Helena Nader discorreu sobre o assunto no intuito de que fosse acatado pelo Conselho em forma de Resolução, verificou-se que o tema não era unanimidade entre os presentes, tendo sido defendido por alguns e rechaçados por outros. O Reitor colocou em votação com alguns acréscimos, os de que fossem acrescentados os índios neste sistema e que somente fosse adotado quando do financiamento por parte do governo. A pauta foi aprovada com 31 (trinta e um) votos a favor, 15 (quinze) contrários e 07 (sete) abstenções (UNIFESP, 2004).

Esta aprovação ganhou regulamentação por meio da Resolução nº 23/2004. Nela, ficou estabelecido o aumento de vagas do curso de graduação e implantado o sistema de cotas para população afrodescendente e indígena, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação (UNIFESP, 2004).

Esta Resolução trouxe no seu artigo primeiro,

Art. 1º - Aumentar em 10% o número de vagas dos diversos cursos de graduação, com a finalidade de destiná-las a candidatos afro-descendentes e indígenas, que cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas (municipais, estaduais ou federais) (UNIFESP, 2004).

Ainda neste artigo, no parágrafo segundo, especifica que o critério adequado para este sistema seria a autodeclaração do candidato (IDEM, 2004). Mas, seria necessário de acordo com seu artigo terceiro, que tal política deveria ser avaliada anualmente por uma Comissão Permanente de Vestibular, o qual será submetido ao Conselho Universitário para que prorogue ou não a permanência das cotas (IBIDEM, 2004).

Com isso, no vestibular do ano de 2005 já com o aumento de 10% (dez por cento) no número de vagas para a adoção da política de ação afirmativa, a UNIFESP disponibilizou o total de vagas, constantes na tabela abaixo:

Tabela 3. Total de Vagas campus São Paulo⁵⁴

Código do Curso	Curso Turno	Vagas	
		Sistema Universal (vagas pré-existent)	Sistema de Cotas (vagas adicionais criadas pela Resolução nº 23/2004, do Conselho Universitário)
1	Ciências Biomédicas (antigo Ciências Biológicas – Modalidade Médica) – Período integral	30	3
2	Enfermagem – período integral	80	8
3	Fonoaudiologia – período integral	33	3
4	Medicina – período integral	110	11
5	Tecnologia Oftálmica – período integral	20	2
	TOTAL	273	27

Fonte: UNIFESP

De acordo com a reunião do CONSU do dia 16 de março de 2005, “foram apresentados os dados do Exame Vestibular 2005, o primeiro a ser realizado com o sistema de cotas e a adesão da UNIFESP ao Projeto Brasil Afro-Atitude: Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros⁵⁵” (UNIFESP, 2005 apud TOBIAS, 2014, p. 66).

Com a instauração das cotas apareceram outras demandas, como por exemplo, as discussões quanto à permanência do estudante na universidade, devido entre outras características a de que parcela dos estudantes cotistas não dispunha de condições econômicas para continuarem na universidade. Com isso, a universidade disponibilizou e incentivou a participação destes estudantes em

⁵⁴ Disponível em: <http://www.observa.ifcs.ufrr.br/universidades/unifesp_edital_2005.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

⁵⁵ “Esse Programa visa ao fortalecimento da resposta setorial de combate à epidemia e das práticas de implementação de ações afirmativas inclusivas, sustentáveis e permanentes, por meio do apoio a ações diversas nos âmbitos acadêmico e assistencial, destinadas a estudantes universitários negros e cotistas, socialmente precarizados” (BRASIL AFROATITUDE, 2004, p. 7).

Monitorias de Iniciação Científica na área DST/AIDS (TOBIAS, 2004). A proposta deste programa foi aprovada pelo Ambulatório de DST/AIDS da UNIFESP, e o mesmo se colocou a disposição para participar do programa com os alunos cotistas. Para a instauração deste programa, o MEC concedeu 50 (cinquenta) bolsas para os alunos cotistas (IDEM).

Isto objetivou a promoção da permanência do estudante cotista na universidade por meio da participação em Monitorias ou Iniciação Científica na área DST/AIDS (IBIDEM).

Com a primeira experiência com o vestibular tendo uma reserva de vagas para o acesso de alunos cotistas na UNIFESP se consolidando, era necessário aprimorar o processo. Então, no dia 11 de maio de 2005, em mais uma reunião do CONSU, a professora Helena Nader apresentou o calendário do Exame Vestibular 2006, e também exibiu o quantitativo de vagas referente ao Exame Vestibular 2006 do campus São Paulo e do campus Baixada Santista, este último, em seu primeiro vestibular (UNIFESP, 2005).

O Professor Doutor Marcos Pacheco, então Presidente do Grupo Institucional de Ações Afirmativas (GIAA) propôs a prorrogação por mais um ano do acréscimo de 10% (dez por cento) no número de vagas, levado a votação foi aprovado por unanimidade (IDEM).

A Resolução nº 27, de 11 de maio de 2005, revogou a Resolução nº 23/2004, dando prosseguimento às cotas, com apenas duas diferenças, a primeira foi a alteração da palavra afrodescendente por negro e a inclusão dos cursos do campus Baixada Santista (TOBIAS, 2014).

O vestibular do ano de 2006, já com os cursos do novo campus Baixada Santista oferecendo seus primeiros cursos⁵⁶ se configurou no que concerne ao quantitativo de vagas, da seguinte forma:

⁵⁶ “5 cursos: Educação Física, Fisioterapia, Psicologia, Nutrição e Terapia Ocupacional” (UNIFESP, 2005).

Tabela 4. Total de Vagas campus São Paulo e campus Baixada Santista

Código do Curso	Campus/Curso/ Turno	Vagas	
		Sistema Universal (vagas pré-existent)	Sistema de Cotas (vagas adicionais criadas pela Resolução CONSU nº 27/05)
1	Campus São Paulo – Ciências Biológicas –Modalidade Médica – período integral	30	3
2	Campus São Paulo Enfermagem – período integral	80	8
3	Campus São Paulo - Fonoaudiologia – período integral	33	3
4	Campus São Paulo – Medicina – período integral	110	11
5	Campus São Paulo – Tecnologia Oftálmica – período integral	20	2
6	Campus Baixada Santista – Educação Física – período integral	36	4
7	Campus Baixada Santista – Fisioterapia – período integral	36	4
8	Campus Baixada Santista – Nutrição – período integral	36	4
9	Campus Baixada Santista – Psicologia – período integral	36	4
10	Campus Baixada Santista – Terapia Ocupacional – período integral	27	3
	TOTAL	444	46

Fonte: UNIFESP, Edital/Vestibular, 2006.

Podemos notar a expansão da UNIFESP após o governo instituir o REUNI, pois houve a abertura de um campus fora da sede, novos cursos foram criados e

mais alunos ingressaram na universidade e concomitantemente, com a manutenção das cotas, aumentou também o número de cotistas, passando de 27 (vinte e sete) no vestibular de 2005 para 46 (quarenta e seis) no vestibular de 2006.

Vale ressaltar, que no vestibular para ingresso no ano de 2010, foi dado início para a maioria dos cursos da UNIFESP, o SISU, por meio da nota do ENEM, conforme já citado noutro momento. Já a adoção da Política de Cotas na UNIFESP com 10% (dez por cento) das vagas destinadas às cotas, perdurou até o vestibular de ingresso no ano de 2012, pois, como sabemos, neste referido ano foi criada a Lei nº 12.711/2012, que já discutiremos anteriormente.

Para ter ideia da mudança que ocorreu no interior das universidades federais com a implantação da Lei de Cotas, pois sabemos que as mesmas têm até o ano de 2016 para completarem os 50% (cinquenta por cento) de que trata a Lei, analisaremos as diferenças na quantidade do total de vagas disponibilizadas ano a ano até 2015 para o ingresso na UNIFESP. Outro ponto a se destacar é que, com a Lei, para concorrer às vagas reservadas às cotas parcela dos vestibulandos que optasse pelas vagas reservadas às cotas raciais não tem a necessidade de comprovar renda e também podem ter estudado todo o ensino médio em escola particular, ou seja, é exclusivamente destinada aos negros, independente da sua condição econômica. Situação que nas cotas da própria UNIFESP, anterior à Lei, não existia, pois, o candidato além de autodeclarar negro precisaria como já citamos acima ter estudado todo o ensino médio em escola pública.

No vestibular para ingresso no ano de 2013⁵⁷, último ano sem a Lei de Cotas foi disponibilizada no campus Baixada Santista um total de 540 (quinhentos e quarenta) vagas, destas, ainda contando 10% (dez por cento), foram 54 (cinquenta e quatro) vagas para o sistema de cotas (UNIFESP, 2012). Passado um ano, no vestibular de 2013 para ingresso no ano de 2014, podemos conferir na tabela abaixo já alguma diferença.

⁵⁷ As análises serão feitas somente com dados do Campus Baixada Santista, objeto do referido trabalho.

Tabela 5. Total de Vagas campus Baixada Santista – Universal e Ações Afirmativas – Ano 2013

CAMPUS BAIXADA SANTISTA						
Curso	Universal	Ações Afirmativas				Total
		Renda <= 1,5 SM		Renda >= 1,5 SM		
	AC	L1	L2	L3	L4	
Educação Física	42	2	2	2	2	50
Fisioterapia	42	2	2	2	2	50
Nutrição	42	2	2	2	2	50
Psicologia	42	2	2	2	2	50
Serviço Social – N	42	2	2	2	2	50
Serviço Social – V	42	2	2	2	2	50
Terapia Ocupacional	34	1	2	1	2	40
Int. Ciências do Mar – V	85	5	3	4	3	100
Int. Ciências do Mar – N	85	5	3	4	3	100
Sub-total	456	23	20	21	20	540

Legenda:

AC - Ampla Concorrência.

L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L3 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L4 - Para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Fonte: UNIFESP, 2013.

Percebemos que apareceu mais um curso com dois turnos, como já explicitado em outro momento, é mais um curso que acometeu à expansão da universidade. Com base nos dados da tabela podemos inferir que realmente ocorreu um aumento no acesso de estudantes de grupos sub-representados na universidade e antes excluídos do sistema de ensino superior, pois como informamos no vestibular de 2012, foram 540 (quinhentos e quarenta) vagas em disputa, e destas, 54 (cinquenta e quatro), ou seja, 10% (dez por cento) para estudantes cotistas, ao

passo que no ano seguinte, no vestibular de 2013, como mostrado na tabela acima foram disponibilizadas as mesmas 540 (quinhentos e quarenta) vagas, no entanto com a implementação da Lei de Cotas no vestibular de 2013, foram disponibilizadas 84 (oitenta e quatro) vagas, um acréscimo de aproximadamente 35,71% (trinta e cinco vírgula setenta e um por cento), com relação ao ano anterior. Comparando a porcentagem dos cotistas com o total de vagas no ano de 2013, temos aproximadamente 15,55% (quinze vírgula cinquenta e cinco por cento), o que mostra que realmente a UNIFESP implantou o sistema de Cotas da Lei 12.711/2012 e ainda ofertou mais vagas que o percentual exigido pela Lei, no qual consta que, a cada ano, as universidades federais terão até o ano de 2016 para se adequarem à respectiva Lei e deverão disponibilizar no mínimo 12,5% (doze vírgula e meio por cento) de vagas a cada ano, até completar no vestibular para ingresso no ano de 2016, os 50% (cinquenta por cento) de que trata a Lei.

Se analisarmos somente o ingresso de negros, independentemente da origem social, verificamos que foram disponibilizadas 40 (quarenta) vagas, representando em relação ao total um percentual de 7,4% (sete vírgula quatro por cento). Notamos que somente no primeiro ano de adoção da Lei de Cotas, tendo como foco o ingresso de negros, praticamente chegou aos 10% (dez por cento) que eram adotados anteriormente pela UNIFESP, lembrando que estes 10% (dez por cento) eram para cotas sociais e cotas raciais somadas.

O avanço é nítido no acesso, mas de que forma está acontecendo, com qualidade? Com apoio à permanência dos estudantes cotistas? Enfim, questionamentos que tentaremos responder ainda neste capítulo, mas continuemos a analisar os anos seguintes (2014 e 2015)⁵⁸ para verificarmos se realmente a Lei de Cotas está favorecendo a democratização do ensino.

A tabela abaixo nos mostra os dados referentes ao ano de 2014 sobre o acesso de estudantes por meio da Lei 12.711/2012, vejamos:

⁵⁸ Os dados referentes ao ano de 2016 até o momento não foram disponibilizados pela UNIFESP.

Tabela 6. Total de Vagas campus Baixada Santista – Universal e Ações Afirmativas – Ano 2014

CAMPUS BAIXADA SANTISTA						
Curso	Universal	Ações Afirmativas				Total
		Renda <= 1,5 SM		Renda >= 1,5 SM		
	AC	L1	L2	L3	L4	
Educação Física	42	2	2	2	2	50
Fisioterapia	42	2	2	2	2	50
Educação Física	37	4	3	3	3	50
Fisioterapia	37	4	3	3	3	50
Nutrição	37	4	3	3	3	50
Psicologia	37	4	3	3	3	50
Serviço Social – N	37	4	3	3	3	50
Serviço Social – V	37	4	3	3	3	50
Terapia Ocupacional	30	3	2	3	2	40
Inter. Ciências do Mar – N	75	8	5	7	5	100
Inter. Ciências do Mar – N	75	8	5	7	5	100
Sub-total	402	43	30	35	30	540

Legenda:

AC - Ampla Concorrência.

L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L3 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L4 - Para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Fonte: UNIFESP, 2014.

Analizando os dados do ano de 2014, comparando-o a 2013, observamos mais uma vez um aumento que pode ser explicado pela criação da Lei de Cotas. Observamos um total de 540 (quinhentos e quarenta) vagas, destas 138 (cento e trinta e oito) vagas destinadas aos cotistas que sinalizaram pelas ações afirmativas,

número equivalente a aproximadamente se comparado ao ano de 2013, num montante a 39,13% (trinta e nove vírgula treze por cento), e com relação ao total de vagas disponibilizadas no ano de 2014, o número é de 25,55% (vinte e cinco vírgula cinquenta e cinco por cento) a mais deste contingente. Notamos assim que a UNIFESP neste ano em análise deveria ofertar no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) de vagas para Lei 12.711/2012, e cumpriu com a tarefa ofertando 25,55% (vinte e cinco vírgula cinquenta e cinco por cento) do total.

Conforme podemos notar, há um aumento significativo no acesso para os estudantes negros, pois foram ofertadas 60 (sessenta) vagas, dando um percentual em relação ao total de vagas de 11,11% (onze vírgula onze por cento), se compararmos com o último ano sem a Lei 12.711/2012 para todas as vagas destinadas às ações afirmativas, o crescimento é incontestável, e comparando ao número de vagas para negros disponibilizadas no ano de 2013, o aumento é de 33,34% (trinta e três vírgula trinta e quatro por cento).

O aumento a cada ano se torna mais expressivo como podemos notar nas comparações ano a ano. Na tabela 7 apresentada abaixo, mostraremos os dados do ano de 2015, a fim de verificar se continuou o aumento no número de ingressos de estudantes negros na universidade, lembrando que a UNIFESP segundo a Lei de Cotas deveria ofertar 37,5% (trinta e sete e meio por cento) do total de vagas no ano de 2015, vejamos:

Tabela 7. Total de Vagas campus Baixada Santista – Universal e Ações Afirmativas – Ano 2015

(Continua)

CAMPUS BAIXADA SANTISTA						
Curso	Universal	Ações Afirmativas				Total
		Renda <= 1,5 SM		Renda >= 1,5 SM		
	AC	L1	L2	L3	L4	
Educação Física	31	6	2	31	4	50
Fisioterapia	31	6	4	31	4	50

(Continuação)

CAMPUS BAIXADA SANTISTA						
Curso	Universal	Ações Afirmativas				Total
		Renda <= 1,5 SM		Renda >= 1,5 SM		
	AC	L1	L2	L3	L4	
Educação Física	31	6	4	31	4	50
Fisioterapia	31	6	4	31	4	50
Nutrição	31	6	4	31	4	50
Psicologia	31	6	4	31	4	50
Serviço Social – N	31	6	4	31	4	50
Serviço Social – V	31	6	4	31	4	50
Terapia Ocupacional	25	5	3	25	3	40
Int. Ciências do Mar – N	62	12	7	62	7	100
Int. Ciências do Mar – N	62	12	7	62	7	100
Sub-total	335	65	39	58	41	538

Legenda:

AC - Ampla Concorrência.

L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L3 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L4 - Para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Fonte: UNIFESP, 2015.

No vestibular do ano 2015, segundo o Edital da UNIFESP ela reservaria 37,5% (trinta e sete e meio por cento) das vagas para a Lei 12.711/2012. Ao analisar os dados da tabela acima, verificamos primeiramente que ocorreu um decréscimo de 2 (duas) vagas para o curso de Educação Física, e não encontramos nenhuma informação referente a causa deste decréscimo. Também podemos notar que foram disponibilizadas 203 (duzentos e três) vagas para as ações afirmativas, transformando em porcentagem obtemos um total aproximado de 37,73% (trinta e sete vírgula setenta e três por cento), e isto quer dizer que a UNIFESP ofereceu as

vagas correspondentes no seu Edital de 2015 e na Lei de Cotas. Relacionando com o quantitativo do ano anterior de 2014, a UNIFESP disponibilizou 65 vagas a mais para a Lei de Cotas, tendo um crescimento de 32% (trinta e dois por cento) no número de vagas para os cotistas. Realizando as análises somente com os negros temos 80 (oitenta) vagas disponibilizadas num percentual sobre o total de 14,86% (quatorze vírgula oitenta e seis por cento), e um crescimento de 20 (vinte) vagas, correspondente a um crescimento de 25% (vinte e cinco por cento) em relação ao ano anterior.

Desta forma, podemos notar o avanço, no que concerne ao aumento do número de vagas para o acesso a uma universidade pública de qualidade de estudantes oriundos de escola pública, bem como de negros no ensino superior.

O último censo do IBGE, no que concerne a cor da população do Estado de São Paulo, mostrou como observado na Tabela 2, os negros (pretos e pardos) são 31,1% (trinta vírgula um por cento) da população e como vimos no ano de 2015, na UNIFESP – campus Baixada Santista, este mesmo grupo corresponde a 37,73% (trinta e sete vírgula setenta e três por cento) dos alunos. Infere-se que o acesso ao ensino superior está ocorrendo, até mesmo em alguns casos ultrapassando a representação da população geral. Se compararmos somente os autodeclarados da cor preta, iremos ver que a diferença é ainda mais abrangente, pois, no Estado se autodeclararam pretos 5,52% (cinco vírgula cinquenta e dois por cento) da população, e agora no ano de 2015 na UNIFESP – campus Baixada Santista, este grupo representa 14,86% (quatorze vírgula oitenta e seis por cento), o que dá uma diferença surpreendente aproximada de quase três vezes o número da população deste grupo.

O grupo que antes se via excluído do acesso aos níveis mais elevados de ensino, hoje por meio da Lei de Cotas, está cada vez mais representado nas universidades públicas federais, com a oportunidade de alcançarem condições mais favoráveis para eles e suas famílias.

Conforme a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206 – inciso I – Da Educação, consta que, “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1988). Assim, tão importante quanto o acesso é o Estado brasileiro

oferecer políticas para a permanência destes estudantes de baixa renda continuar seus estudos não abandonando o ensino. Passaremos a tratar sobre as políticas que a UNIFESP oferece para a permanência dos estudantes no ensino superior.

Na UNIFESP, o órgão responsável por programas para a permanência de estudantes na universidade é a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), em seu Regimento consta todas as atribuições desta, como aparece no Capítulo II – Da Finalidade,

Art. 2 A PRAE é um órgão subordinado à Reitoria da Universidade Federal de São Paulo, tendo como finalidade:

I. planejar, propor e executar as políticas de ações afirmativas, de acesso, permanência, de saúde, esportivas, culturais e de formação complementar dirigidas aos estudantes de graduação, pós-graduação stricto sensu e residência da Universidade (PRAE, 2012).

Dentro a estrutura da PRAE, encontramos o Núcleo de Apoio ao Estudante – NAE. Segundo o art. 1º do seu Regimento,

o NAE é um órgão multiprofissional de apoio aos estudantes vinculado ao campus da Unifesp onde está localizado e à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, que deverá efetivar a Política de Assistência Estudantil definida pelo Conselho de Assuntos Estudantis (CAE). Os estudantes atendidos pelos (NAEs) são: graduandos, mestrandos, doutorandos e residentes (Regimento do Núcleo de Apoio ao Estudantes - NAE).

As diretrizes do Ministério da Educação, especialmente o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nortearão as ações do NAE, em cada instituição federal de ensino público superior.

O NAE tem como principais objetivos, conforme o art. 5º, incisos I, II, III e IV do seu Regimento: promover ações que visem contribuir para as Políticas de Permanência estudantil; contribuir para o desenvolvimento acadêmico, visando a formação integral e de qualidade; executar e contribuir para as políticas de apoio aos discentes; e participar, apoiar ou acompanhar projetos vinculados aos discentes junto à PRAE.

Salientamos que o NAE visa a integração do aluno junto à universidade, bem como colaborar para a sua permanência na instituição, com apoio acadêmico, social, entre outros. Assim, verificamos que o NAE é o órgão que recebe o estudante no primeiro momento e fica a sua disposição sempre que precisar.

A seguir analisaremos o Relatório de Gestão da UNIFESP do ano de 2014, com os dados referentes aos programas da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAP), que é a responsável pelo Programa de Auxílios para o Estudante (PAPE/PBP).

A UNIFESP com sua Política de Assistência Estudantil tem como meta gerar condições para a permanência e o pleno aproveitamento acadêmico dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (UNIFESP, 2015). É destinada a todos os estudantes matriculados nos diversos cursos de graduação de todos os campi da UNIFESP que se encontram numa situação vulnerável (IDEM). O documento “Critérios de Definição, Seleção, Avaliação e Inclusão do Programa de Auxílio para Estudantes (PAPE - UNIFESP)” relata sobre a compreensão da assistência como,

[...] conjunto de suportes e ações referendadas pelos técnicos profissionais que podem ser acionados individual ou coletivamente, visando garantir a permanência do estudante no seu curso. Nesse sentido, a política de assistência estudantil da Unifesp pressupõe ações integradas à finalidade da formação acadêmica sem assumir ou justapor-se aos demais suportes sociais, caracterizados pela família, redes sociais e as políticas públicas locais (UNIFESP/PAPE, 2015).

Em consonância ao que indica o PNAES como necessidades básicas, sendo as prioritárias: alimentação, transporte, moradia e creche (IBIDEM). Conforme o Relatório de Gestão 2014 - PRAE, o valor de cada modalidade corresponde a,

Quadro I. Valores por tipo de auxílio - PAPE em números 2014

Tipo de Auxílio	Valor
Alimentação	R\$ 213,00
Moradia	R\$ 373,00
Transporte	R\$ 160,00
Creche	R\$ 120,00

Fonte: PRAE – Relatório de Gestão 2014.

Para acessar estes benefícios de acordo com o PAPE, devem ser:

[...] estudantes oriundos da rede pública de educação básica com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados por outros critérios socioeconômicos desta universidade (UNIFESP/PAPE, 2015).

Percebemos que este grupo considerado prioritário representa boa parte dos alunos cotistas, os quais podem buscar estes auxílios. Há necessidade de ampliando o acesso ampliar também as Políticas de Permanência, os estudantes devem lutar por essas conquistas. (MATTOS, p. 197 apud PEREIRA, 2009, p. 308), falando sobre os estudantes reivindicarem melhorias diz,

Estes, da mesma forma, podem assumir claramente, que a luta pelo seu projeto de universidade, deve incluir integralmente a pauta de ampliação do acesso, acompanhada da garantia das condições de permanência, lutando pela inclusão de verbas de “assistência estudantil” no orçamento das instituições e pela ampliação em número e valor nominal de todas as modalidades de bolsa oferecidas a estudantes de graduação e pós.

A UNIFESP oferece aos seus alunos o Programa Bolsa Permanência (PBP). Programa criado pela Portaria Ministerial 389/2013⁵⁹, que oferece apoio financeiro destinado aos estudantes socioeconomicamente vulneráveis e para os estudantes indígenas e quilombolas (UNIFESP/PBP, 2015a). Os recursos são pagos pelo MEC por meio do cartão de benefício (UNIFESP/PBP, 2015b).

Atualmente o valor da bolsa é o mesmo da bolsa de iniciação científica, equivalente a R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais. Os estudantes indígenas e quilombolas receberão um valor diferenciado de no mínimo o dobro das bolsas pagas aos demais estudantes, devido as suas especificidades, amparados pela Constituição Federal. (UNIFESP, 2015c).

Os estudantes ainda podem acumular esta bolsa com as bolsas do Programa de Educação Tutorial (PET) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Mas, para receber o benefício é preciso o cumprimento de algumas condições cumulativas, apresentadas abaixo:

⁵⁹ Portaria criada em 09, de maio de 2013, em seu artigo 3º - incisos I e III especifica os objetivos do Programa, “I - viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; e III - promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico” (BRASIL, 2013).

- I - possuir renda familiar per capita não superior a um salário-mínimo e meio;
- II – estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias;
- III – não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar;
- IV - ter assinado Termo de Compromisso;
- IV – ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa (UNIFESP/PBP, 2015d).

O inciso II referente à carga horária do curso não se aplica aos indígenas e quilombolas, grupos prioritários no recebimento do benefício. A UNIFESP concede também para os estudantes que mesmo recebendo este benefício se encontram em condição ainda muito vulnerável um complemento financeiro após análise social (UNIFESP/PBP, 2015e).

Outro Programa também existente na UNIFESP voltado à permanência dos estudantes no ensino é o Programa de Bolsas de Iniciação à Gestão (BIG), em duas modalidades, a primeira é de cunho universal, criado no ano de 2012 e concede 30 bolsas oferecendo condições para o aprimoramento do estudante nas atividades de gestão e profissional. As bolsas serão distribuídas após avaliação e aprovação dos projetos (PRAE, 2014, p. 33). A outra modalidade do Programa é voltada para a permanência do estudante, conforme Relatório de Gestão do PRAE, o Programa,

Potencializa as ações de permanência estudantil, trabalhando junto com estudantes bolsistas em atividades que promovam a criação, o acompanhamento e aprimoramento de políticas institucionais de assistência estudantil em cada campi da UNIFESP. Conta com a oferta de 31 vagas, distribuídas igualitariamente entre a PRAE e o NAE (IDEM, p. 33).

Ou seja, o Programa visa a inserção dos estudantes nas atividades acadêmicas, voltadas especialmente para a área de permanência estudantil. Atualmente o BIG, oferta bolsas no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais.

O Relatório de Gestão PRAE do ano de 2014 apresenta preocupação com relação a estes Programas, pois:

Os estudos realizados por meio dos projetos BIG 2013 e 2014 comprovam que os valores pagos mensalmente tornam possível a permanência estudantil. Porém, evidencia-se a substituição do que seria a plena implementação de um Campus universitário, com moradia e refeitório capaz de suprir as necessidades de toda a comunidade acadêmica, por um

repasse financeiro que infla o comércio e o setor imobiliário das regiões próximas aos campi (PRAE, 2014, p. 18).

Segundo o Relatório, a preocupação é de que os beneficiários acabem por incorporar estes benefícios nos orçamentos familiares, colocando em segundo plano o real objetivo das bolsas, que é o da permanência do estudante na universidade (IDEM, p.18).

Também vale ressaltar o Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES), que oferta bolsas no valor de R\$ 622,00 (seiscentos reais) mensais para estudantes oriundos de outros países, principalmente os africanos, dando oportunidades para que os estudantes vindos em muitos casos de países pobres possam se manter no ensino superior.

Atenção à saúde dos estudantes, bem como, Apoio Pedagógico e Atividades Complementares são outras formas que a UNIFESP dispõe no sentido de contribuir para que o estudante consiga seguir seus estudos e permaneça na universidade.

As análises dos dados referentes às políticas de ações afirmativas na UNIFESP mostram que houve um grande avanço nas propostas de inclusão dos pobres, negros e indígenas no acesso aos cursos da UNIFESP – campus Baixada Santista. Primeiramente com o advento das discussões sobre a temática no ano de 2003, baseando-se na Lei 10.558/2003 que criou o Programa Diversidade na Universidade, nestas discussões iniciais ainda não se falava em Política de ações afirmativas, prosseguindo até o ano de 2004, quando aí sim se iniciam as falas em ações afirmativas e no mesmo ano veio sua aprovação para ser iniciada no vestibular do ano seguinte com o acréscimo de 10% (dez por cento) das vagas de cada curso, destinadas às ações afirmativas. Porcentagem que continuou até o ano de 2012.

Posteriormente, com a criação da Lei 12.711/2012 - a Lei de Cotas houve um salto no acesso de estudantes oriundos de escolas públicas, negros e índios, pois com esta Lei todas as instituições públicas federais de ensino superior ficaram obrigadas a destinar até o ano de 2016 50% (cinquenta por cento) das vagas de seus cursos para estes grupos como já exposto anteriormente.

A democratização no acesso ao ensino superior de qualidade deu um salto do ano de 2013 em diante, contudo muito há que se fazer, especialmente na melhoria do ensino de base do País, pois o objetivo é oferecer uma educação de qualidade para a população, tanto no ensino público como no privado, para com isso o Brasil se tornar um país melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o trabalho cumpriu com seu objetivo, o de trazer à tona o processo de acesso e permanência dos estudantes por meio da política de cotas nas universidades públicas federais, tendo como principal foco de análise a UNIFESP – campus Baixada Santista, indicando se esta política, transformada em Lei no ano de 2012 - Lei de Cotas, realmente colaborou para o aumento do número de estudantes pobres e negros no ensino público superior, ou seja, para a democratização do ensino.

Procuramos expor no primeiro capítulo a construção histórica da educação brasileira desde o período da colonização, passando pelos demais momentos históricos do país, chegando à atualidade. Expondo as contradições do sistema de ensino, por meio de pesquisa bibliográfica, observamos os jogos de interesse para com a educação nos anos e séculos posteriores ao descobrimento do Brasil, e também mostramos o conflito de ideias entre os pensadores e educadores da educação, de um lado, aqueles defensores de uma educação voltada para o povo, com ensino laico e do outro, aqueles que defendiam um ensino de base conservadora e religiosa.

Com isso, observamos por meio da pesquisa em documentos, livros e textos sobre o tema, a dificuldade de estudantes oriundos de grupos não hegemônicos de terem um acesso igualitário aos mais altos níveis educacionais e com isso são excluídos da escola e dos níveis mais altos do ensino. Buscamos também, comentários de especialistas e estudiosos sobre o assunto, a fim de desnudar o processo de ensino no Brasil, desde a sua descoberta, em que grande parte da população brasileira (em especial, negros, índios e pobres), se vê sub-representada do processo de aprendizagem.

Também apresentamos dados referentes à educação no país, relacionando o processo educacional com o processo socioeconômico mundial. Esta atitude possibilitou compreender e concluir que a educação é uma política social, assim como qualquer política e desta forma está submetida à ordem econômica vigente e o momento vivido em cada período da economia mundial. Constatamos neste estudo,

que o Estado brasileiro não se preocupou com a educação do povo, situação que acarretou numa política de educação que se viu marcada pela demanda da classe dominante, para que atendesse aos anseios por novos trabalhadores para as indústrias. As leis criadas referentes à educação eram sempre leis fragmentadas e específicas para cada nível de ensino e, somente em 1961, com a LDBEN, o ensino brasileiro foi visto sob uma característica totalizante, pois a partir dela o ensino como um todo foi discutido e regulamentado. Porém, esta lei teve um cariz conservador e privatista intenso.

Discorremos ainda a respeito das ações do Estado frente ao acesso e à permanência dos estudantes negros e pobres na escola (incluindo as universidades). Foi visto também, que o incentivo por parte do governo federal às instituições privadas de ensino, a precarização e a falta de recursos para as escolas públicas, fizeram com que mais ainda houvesse a dificuldade dos grupos excluídos da educação acessarem e permanecerem na escola. Deste modo, o Estado dá um salto para o início de um processo de privatização do ensino, salto este, maior que em momentos anteriores, com o governo fazendo acordos com órgãos internacionais, buscando atender a demanda econômica dos donos do capital.

Esta pesquisa apresenta dados dos anos 1980, quando grande parcela dos negros e pobres estavam fora da escola e, principalmente, não tinham acesso ao ensino superior. Foi a partir de críticas de como se dava o acesso ao ensino superior que o governo brasileiro criou alguns programas com o intuito de colaborar para o aumento deste acesso por parte das camadas excluídas do ensino. Programas como o ENEM, o PROUNI, o FIES e, principalmente, o SISU, permitiram, conforme nossas análises, que realmente aumentasse o número de matrículas no ensino superior.

Mas, se um dos problemas era o acesso, a permanência era outro, pois, percebeu-se que muitos estudantes não concluíam seus cursos, por desistirem no decorrer do mesmo, devido a diversos fatores, tais como: falta de recursos financeiros para prosseguir os estudos, dificuldades acadêmicas por não terem tido uma educação básica e média de qualidade, entre outros. Para isto, foi criado o REUNI, programa que buscava ampliação do acesso e da permanência no ensino superior com a criação de universidades federais em cidades do interior, bem como

a adoção de políticas para a assistência estudantil de acordo com as diretrizes do PDE. Desta forma, foi criado o PNAES, programa do governo federal que tinha o objetivo de dar condições para que os estudantes que estavam conseguindo o acesso às universidades públicas por meio do REUNI, SISU e outros, pudessem permanecer na universidade até se diplomarem.

Podemos constatar durante o presente estudo, que estes programas criados para ampliar o acesso e a permanência de estudantes pobres e negros no ensino superior foi um avanço no que tange ao aumento destes segmentos da população que antes se viam em minoria nas universidades, permitindo que estes jovens vislumbrem e alcancem o sonho da universidade. Contudo, temos a consciência de que é necessário um amadurecimento destes programas, uma consolidação dos mesmos e demanda alguns anos para que possam ser sentidos os resultados, ainda que, no momento, possa ser visualizado que um maior número de estudantes negros e pobres está ingressando às universidades, especialmente as universidades públicas.

Um dos grupos que mais sente essa exclusão dos níveis mais altos do ensino é a população negra, que conquistou, após anos de lutas por igualdade de condições e contra a discriminação e o preconceito, a instauração das políticas de ação afirmativa, oferecendo à população negra a possibilidade de ascender socialmente e ocupar espaços que antes lhes eram negados (no trabalho, nos concursos públicos, na educação, etc.).

Estas políticas, como exposto no segundo capítulo, surgiram nos Estados Unidos, na década de 1960, sendo discutida no Brasil mais profundamente, apenas nos anos 1990 e instaurada, no caso da educação, em algumas instituições somente a partir dos anos 2000. As universidades dispuseram de uma porcentagem das vagas a serem preenchidas por candidatos oriundos de escola pública, negros e com algum critério relacionado à renda familiar *per capita*.

As políticas de ação afirmativa foi objeto de muita discussão na sociedade brasileira, a partir dos anos 1980, tendo seu ápice como já exposto, nos anos 1990 e 2000, quando começaram a ser implementadas políticas de combate à desigualdade de condições e contra a discriminação e o preconceito. Ocorreram discussões sobre a temática, com opiniões contrárias e a favor de tais políticas, principalmente no que

tange ao ensino superior. De acordo com nossa análise, a cada ano que passa fica comprovado que muitos dos discursos contrários às possíveis dificuldades da implantação das cotas estão caindo por terra, principalmente com relação aos estudantes cotistas.

No ano de 2012, foi criada a Lei de Cotas, decorrente de pressões durante as décadas anteriores, regulamentando e transformando em Lei o que muitas universidades públicas já vinham adotando anteriormente ao citado ano, com políticas de inclusão da população pobre e negra em suas instituições. Estas políticas surgiram para reparar à população negra do histórico de escravidão que se viu exposta durante séculos, bem como, proporcionar uma diminuição da desigualdade no acesso ao ensino superior.

Após estas análises, compreendemos que com a criação da Lei de Cotas, muito se avançou no sentido de que a universidade está cada vez mais se tornando multirracial e com estudantes oriundos das mais diversas áreas das cidades, ou seja, o que antes era uma universidade de maioria branca está se tornando uma universidade em que os diversos grupos sociais estão representados, mais proporcionalmente, porém ainda não é o ideal.

Esta mudança não se dará de forma repentina, é preciso tempo como já exposto, para sentirmos estas mudanças na sociedade, mas podemos já em 2015, observar com os dados apresentados no terceiro e último capítulo que as universidades estão oferecendo uma quantidade cada vez maior de vagas destinadas aos alunos oriundos de escolas públicas e para aqueles que se autodeclaram negros.

No terceiro capítulo do presente trabalho, buscamos expor e analisar as políticas de ação afirmativa e as cotas em algumas universidades públicas brasileiras, e especialmente na UNIFESP, com foco no campus Baixada Santista, bem como, mostrar as políticas de assistência estudantil destas universidades. Iniciamos o capítulo discorrendo sobre o processo de implantação das políticas de ação afirmativa nas primeiras universidades (UNEB, UERJ e na UnB), como também expondo as políticas de permanência para o estudante. Podemos observar e concluir que nestas universidades ocorreram e ocorrem políticas de permanência, importantes em muitos casos, mas que podem ser melhoradas com o passar dos

anos. Na UNIFESP, percebemos, assim como nas universidades apresentadas, o processo das políticas de ação afirmativa e, posteriormente, da política de cotas por meio da Lei 12.711 de 2012, que acarretou, de acordo com os dados expostos nas tabelas do presente estudo, como realmente está avançando o número de estudantes antes excluídos do ensino público superior e hoje cada vez mais representados. As políticas de assistência estudantil da UNIFESP também estão proporcionando aos estudantes, conforme concluímos nesta pesquisa, condições favoráveis para que estes concluam seus estudos e não abandonem o curso.

Concluímos o presente estudo com a convicção com base nos dados, de que a UNIFESP por meio da Política de Cotas, está realmente permitindo o acesso de pobres e negros seus cursos e também chegamos à conclusão de que as políticas de assistência estudantil permitem aos estudantes maior tranquilidade em continuar seus estudos sem a preocupação de outra ordem, além daquelas referentes ao curso.

Mas também, vimos que isso é o início de um processo, a fim de obter um avanço ainda maior nas políticas de acesso e permanência de estudantes oriundos de escola pública e negros no ensino público superior, pois muitos ainda desistem do curso. Chegamos à conclusão de que estas políticas se fazem sim necessárias, no entanto, também se faz necessário e primordial a melhoria na qualidade da educação básica e do ensino fundamental e médio públicos ofertados pelo Estado, para que estudantes oriundos de escolas públicas, especialmente, pobres e negros possam chegar às portas das universidades em igualdade de condições com os oriundos do sistema privado de ensino.

São necessárias políticas de educação de Estado e não de governo, para que se possa pensar a educação em longo prazo, como também, não se deve seguir o caminho da imposição de mudanças na educação de forma verticalizada, deve-se ter em mente que há necessidade de se ouvir quem realmente faz a escola (professores, alunos, pais, etc.), para que possamos fazer do Brasil um país que tenha na educação um dos seus pilares de sustentação, com uma educação realmente popular e que busque a autonomia do estudante.

Chegamos ao final desta pesquisa com a certeza de que ainda há muito o que se fazer com relação à educação brasileira, e esperamos que esta pesquisa

possa servir de base para outras que porventura venham a surgir, com análises mais específicas do tema. Outro ponto que destacamos é a necessidade de se ouvir os estudantes cotistas para entender o que os mesmos pensam sobre as cotas e sobre as políticas de acesso e permanência da UNIFESP – campus Baixada Santista. Esta proposta não foi levada adiante neste trabalho por demandar tempo que no momento não dispusemos, para as entrevistas e compilação das mesmas e, posteriormente, analisar as respostas sob um olhar crítico, para compreender melhor este universo que traz tantas discussões que são as políticas de ação afirmativa em uma de suas expressões que é a Política de Cotas.

REFERÊNCIAS

Artigos e Livros

Azevedo, Fernando de, et al. *A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo*: manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

BERNARDINO, Joaze, Santos, Sales Augusto dos; Silvério, Valter Roberto. “*Relações raciais em perspectiva*”. Sociedade e Cultura. Goiânia: Editora da UFG, 2009, v. 12, n. 2, p. 215-222, jul./dez. 2009.

CASTRO, A. T. B. Tendências e Contradições do Sistema Educacional Brasileiro no Contexto do Mercosul: os Desafios das Cotas no Ensino Público Superior. In: Revista Temporalis 15 – *Estado e Educação Superior* – Questões e Impactos no Serviço Social. Ano VIII, n. 15. 2008.

CERIZARA, Beatriz. *Rosseau*: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 32 n. 2, p. 185-191, mai./ago. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes Necessários à Prática Educativa, 1996.

GRAMSCI, Antonio. Antonio Gramsci. In._____. *Posição diversa dos intelectuais de tipo urbano e de tipo rural*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. p. 100-114.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo, Cortez, 2011, p. 83-96.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil*: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. (Tradução de Francisco Cock Fontanella: Über Pädagogik). 4 ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002, 197 p.

MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. Tradução de Álvaro Pina. 5ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 38-69.

MOEHLECKE, Sabrina. *Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217. 2002.

MORAES, M. S. EUA debatem políticas de ação afirmativa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 ago. 2001. Folha Mundo, primeiro caderno, p. A13.

PEREIRA, Jorge Alberto Saboya. *Ações afirmativas nas universidades públicas: aportes necessários ao debate da política de cotas*. 2009. 400 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2009.

PEREIRA, Jorge Alberto Saboya. Política de cotas nas universidades públicas: ilusão jurídica dos direitos humanos?. In: LEAL, M. C; FREIRE, S. M. (Org.). *Direitos humanos e suas interfaces nas políticas sociais*. Rio de Janeiro: eduerj, 2012. p. 171-180.

PIANA, Maria Cristina. *As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 57-83.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2013, 270 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: (1930/1973)*. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 280 p.

SANTOS, Adilson Pereira dos. *Política de ação afirmativa, novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto*. 2011. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias. 2011.

SANTOS, A. P. D.; CERQUEIRA, E. A. *ENSINO SUPERIOR: trajetória histórica e políticas recentes*. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis – Brasil. 17 f. 2009.

SEGALLA, Amauri; BRUGGER, Mariana; CARDOSO, Rodrigo. A política de inclusão de negros nas universidades do País melhorou a qualidade do ensino e ajudou a reduzir os índices de evasão. Acima de tudo, está transformando a vida de milhares de brasileiros. *Isto É*, n. 2264, p. 48-54, abr. 2013.

TOBIAS, Juliano da Silva. *Negros e negras chegam à Universidade: estudo sobre as trajetórias acadêmicas e as perspectivas profissionais dos cotistas da Unifesp*. 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2014.

VALENTE, Ana Lúcia. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 19, p. 76-86, jan./abr. 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. *Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 35-58, maio/ago. 1979.

LEGISLAÇÃO

BAHIA. Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925 (BAHIA, 1925).

BRASIL. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, DF: Senado Federal, 1891.

BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, DF: Senado Federal, 1934.

BRASIL. Constituição (1937). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, DF: Senado Federal, 1937.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1854).

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911 (BRASIL, 1911).

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 (BRASIL, 1915).

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942).

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942 (BRASIL, 1942).

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946).

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946).

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946).

BRASIL. Decreto nº 62.150, de 19 de janeiro de 1968 (BRASIL, 1968).

BRASIL. Decreto s/nº, de 20 de março de 1996 (BRASIL, 1996).

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834 (BRASIL, 1834).

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

BRASIL. Lei nº 9.100, de 29 de setembro de 1995 (BRASIL, 1995).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

BRASIL. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002 (BRASIL, 2002).

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003).

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008).

BRASIL. Lei nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009).

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010).

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 21, de novembro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, Ed. 214, Nov. 2012. Imprensa Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação, Portaria 389, de 09 de maio de 2013.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação. Convenção n. 111, de 04 de junho de 1958. (OIT, 1958).

SÃO PAULO. Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920 (SÃO PAULO, 1920).

UNIFESP. Regimento do Núcleo de Apoio ao Estudante – NAE, de 15 de setembro de 2014.

ATAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). Conselho Universitário. Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo, realizada no dia 03 de março de 2004.

_____. Conselho Universitário. Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo, realizada no dia 14 de abril de 2004.

_____. Conselho Universitário. Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo, realizada no dia 09 de março de 2005.

_____. Conselho Universitário. Ata da reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo, realizada no dia 11 de maio de 2005.

RESOLUÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). Conselho Universitário. Resolução nº 23 de 14 de abril de 2004. Estabelece o aumento de vagas do curso de graduação e implanta o sistema de cotas para população afrodescendente e

indígena, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas referentes aos cursos de graduação e dá outras providências.

_____. Conselho Universitário. Resolução nº 27 de 11 de maio de 2005. Estabelece o aumento de vagas do curso de graduação e implanta o sistema de cotas para população de cor (raça) preta, parda ou indígena, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas referentes aos cursos de graduação e dá outras providências.

EDITAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP. Edital de Retificação do Vestibular UNIFESP/EPM 2005. São Paulo, SP, 2005, 11 p.

_____. Edital do Vestibular UNIFESP 2006. São Paulo, SP, 2006, 12 p.

VÍDEOS

TVNOTÍCIAS2011. I have a dream – Eu tenho um sonho – Martin Luther King Jr. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fz_7luovxPc>. Acesso em: 20 jun. 2015.

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Glossário Jurídico. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/glossario/verVerbete.asp?letra=A&id=481>>. Acesso em: 17 de ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 17 out. 2015.

BORRALHO, Joaquim Joseph. Alvará de 28 de junho de 1759. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CARDOSO, F. H. Discurso na abertura do seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”. Biblioteca da Presidência da República, 1996. Brasília, p. 52. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos-1/1o-mandato/copy_of_1996/02.pdf/at_download/file>. Acesso em: 16 out. 2015.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61. abr. 2003. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL24_N82/EDS_24N82_2.PDF>. Acesso em: 12 out. 2015.

FILHO, A. D. MARIANO, A. AGGIO, A, et al. Carta Pública ao Congresso Nacional: Todos têm Direitos iguais na República Democrática. Disponível em: <http://www.nacaomestica.org/abaixo_assinado_contra_cotas.htm>. Acesso em: 28 set. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, Sobre o Enem. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 12 out. 2015.

LEHER, Roberto. A contra-reforma universitária do Governo Lula. Disponível em: <<http://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=39>>. Acesso em: 12 out. 2015.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectiva de pesquisa*, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2015.

MARTIN LUTHER KING. Disponível em: <http://www.e-biografias.net/martin_luther_king/>. Acesso em: 20 jun. 2015.

MELO, Alice. Injustiça para quem?. Disponível em:
<<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/reportagem/injustica-para-quem-a>>.
Acesso em: 18 out. 2015.

MENEZES, Lená Medeiros de. A Reserva de Vagas na UERJ. PROINICIARcomunica, Rio de Janeiro, out. 2012. Disponível em:
<http://www.caiac.uerj.br/proiniciarcomunica/Proiniciar_Comunica_10_12.pdf>.
Acesso em: 08 nov. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, O que é o Sisu?. Disponível em:
<<http://sisugestao.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____, Prouni- Apresentação.
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____, Secretaria de Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretarias-e-orgaos-vinculados/sesu>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Brasil Afroatitude: Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros. Disponível em:
<<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/BRASILAFROATITUDE.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

MISSÃO DIPLOMÁTICA DOS ESTADOS UNIDOS NO BRASIL. Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional – USAID. Disponível em:
<<http://portuguese.brazil.usembassy.gov/usaid.html>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

NASCIMENTO, A. de. GOMES, A. B. S. ALVES, A. L. et al. Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial aos deputados e senadores do Congresso Nacional. Disponível em:
<<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/manifesto-em-favor-da-lei-de-cotas>>. Acesso em: 28 set. 2015.

O ENSINO SECUNDÁRIO NA PRIMEIRA REPÚBLICA, (A Educação no Brasil até 1930) – Terceira Parte. Disponível em: <<http://www.cristianismo.org.br/his-br03.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

PAIM, José Henrique. Enem e Sisu democratizaram acesso ao ensino superior. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/opiniaocoluna/2014/07/02/enem-e-sisu-democratizaram-acesso-ao-ensino-superior.htm>>. Acesso em: 18 out. 2015.

PEREIRA, D. Decisão Histórica: Unb cria cota racial de 5%, além da cota social. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/dojival-vieira/unb-cria-cota-racial_b_5119521.html>. Acesso em: 08 nov. 2015.

RIBEIRO, Djalnila. Ser contra cotas raciais é concordar com a perpetuação do racismo. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/ser-contra-cotas-raciais-e-concordar-com-a-perpetuacao-do-racismo-1359.html>>. Acesso em: 18 out. 2015.

RIO DE JANEIRO. Lei Estadual n. 3.524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. *Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/92c5d19ef1cac546032569c40069afa7?OpenDocument>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

RIO DE JANEIRO. Lei Estadual n. 3.708, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

RIO DE JANEIRO. Sub-reitoria de Graduação. O CAIAC. Disponível em: <<http://www.caiac.uerj.br/equipe.html>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

SADER, E. A hora da escola pública. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/A-hora-da-escola-publica/2/24191>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

SANTOS, Sales. Augusto dos. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. TOMO: Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Sociologia, Aracajú, UFS, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3185/2787>>. Acesso em: 16 de out. 2015.

SILVA, N. C. P. Questão Social e Questão Racial: uma visão de Otávio Ianni. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 6, n. 23 jul. 2009. Disponível em:

<<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/viewFile/454/562>>
. Acesso em: 06 de out. 2015.

TOLEDO, J. R. 62% apoiam cotas para alunos negros, pobres e da escola pública, diz Ibope. *Estadão Dados* [São Paulo], 16 fev. 2013. Disponível em:
<<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,62-apoiam-cotas-para-alunos-negros-pobres-e-da-escola-publica-diz-ibope,997758>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

UNICEF. Infância e Adolescência no Brasil. Disponível em:
<<http://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>>. Acesso em: 26/07/2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB. Guia do Calouro: Apoio Estudantil. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/downloads/Guia%20do%20Calouro%20-%20apoio%20estudantil.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Conselho Universitário – CONSU. Resolução Nº 196/2002. Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afro-descendente, oriundas de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ppgesa.uneb.br/arquivos/196%20-%20consu%20-quotas%20afro.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Avaliação Quantitativa sobre dados de Desempenho Acadêmico. Disponível em:
<<http://www.caiac.uerj.br/rel.pdf>>. Acesso em: 25 de set. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP. SISU relação candidato/vaga. Disponível em:
<<http://www.unifesp.br/reitoria/vestibular/vestibulares-anteriores/category/3-estatisticas>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. SISU relação candidato/vaga. Disponível em:
<<http://www.unifesp.br/reitoria/vestibular/vestibulares-anteriores/category/53-estatisticas>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. SISU relação candidato/vaga. Disponível em:
<<http://www.unifesp.br/reitoria/vestibular/vestibulares-anteriores/category/54-estatisticas>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP. Programa Auxílio para Estudantes PAPE. Disponível em:

<<http://www.unifesp.br/reitoria/prae/programas/programas/pape>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. Programa Bolsa Permanência. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/prae/programas/programas/pbp>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP. Regimento PRAE. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/prae/institucional/documentos/regimento-prae>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP. PROMISAES. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/prae/programas/programas/projeto-milton-santos-e-acesso-ao-ensino-superior-promisaes>>. Acesso em: 15 nov. 2015.